

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Primární pedagogiky

**MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE
V INTEGRACI S RODINAMI**

Multicultural education in a preschool together with familial integration

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Barbora Andertová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: 16.listopadu 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
PaedDr. Soni Kořátkové, Ph.D.
Využila jsem dále odborné literatury uvedené v seznamu.

V Praze, dne 10. listopadu 2010

.....

Bc. Barbora Andertová

Velice ráda bych chtěla poděkovat PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a její vstřícnost při jednotlivých konzultacích.

Obsah

Anotace	6
Klíčová slova	6
Úvod	7
I. Část teoretická	
1 Současná situace v multikulturní problematice	9
1.1 Multikulturní výchova.....	10
1.2 Multikulturní společnost.....	11
1.3 Interkulturní kompetence.....	12
2 Závislost na přijaté kultuře a reakce při změnách	15
2.1 Kulturní šok a jeho prožívání	15
2.2 Přijetí jiné kultury dětmi.....	17
3 Sebepojetí a identita v raném věku	19
3.1 Kulturní identita.....	21
3.2 Sebepojetí ovlivnění kulturními vlivy.....	22
3.3 Identita v raném věku.....	23
4 Rituály v rodině	24
4.1 Význam rodinných rituálů.....	25
5 Multikulturní výchova ve spolupráci s rodinami	28
5.1 Spolupráce rodiny a mateřské školy.....	29
5.2 Podmínky efektivní spolupráce rodiny a školy.....	32
5.2.1 Komunikace mateřské školy s rodiči.....	34
5.3 Některé programy pro mateřské školy a spolupráce s rodinami.....	37
5.3.1 Příklady některých školních programů v úzké spolupráci s rodiči v ČR.....	38
5.4 Mezinárodní mateřské školy a spolupráce s rodinami.....	40
5.4.1 Školní komunita a její význam pro úzkou spolupráci všech jejích členů.....	42
5.5 Program vybrané mateřské školy a spolupráce s rodinami.....	45
5.5.1 Cíle vybrané mezinárodní mateřské školy.....	46
5.5.2 Věkové skupiny dětí.....	47
5.5.3 Denní rozvrh.....	47
5.5.4 Hlavní část školního programu.....	48
5.5.5 Témata školního programu a mimoškolní výlety.....	50

II. Část praktická

6 Cíle a výzkumné otázky	51
7 Metody výzkumu	48
8 Příprava a realizace třídního kurikula s multikulturním zaměřením	53
8.1 Cíle a hlavní myšlenky třídního programu.....	53
8.2 Sledovaná skupina rodičů a dětí.....	54
8.3 Příprava na dobrou adaptaci.....	54
8.4 Návrh hlavních komunikačních stimulů pro komunikaci s rodiči.....	56
8.5 Dlouhodobě naplňované cíle.....	57
8.6 Denní rozvrh činností.....	58
8.6.1 Ranní aktivity.....	60
8.6.2 Ranní kruh.....	61
8.6.3 Činnosti v malých skupinách (centra našich aktivit).....	63
8.7 Témata třídního kurikula a výlety mimo školu.....	65
8.7.1 Třídní kalendář a multikulturní aktivity v interakci s rodinami.....	66
8.7.2 Kniha naší třídy.....	72
9 Vznik rodičovského spolku	73
9.1 Aktivity rodičů v rámci jejich setkávání.....	73
10 Shrnutí informací získaných z dotazování rodičů	77
10.1 Shrnutí informací získaných z dotazování rodičů.....	78
11 Zkušenosti z výskytu multikulturních tendencí ve vybraných předškolních třídách ve Velké Británii	80
11.1 Analýza školního programu předškolních tříd ve Velké Británii.....	82
12 Shrnutí výsledků a diskuse	83
13 Závěr	87
 Seznam použité literatury	90
Internetové zdroje	93
Seznam příloh	94

ANOTACE

Tato diplomová práce s názvem „Multikulturní výchova v mateřské škole v integraci s rodinami“ přibližuje v první části, aktuální situaci z multikulturního hlediska v ČR. Objasňuje některé klíčové pojmy, dále význam spolupráce mateřské školy s rodinami a především výhody multikulturní výchovy v mateřské škole s rodiči.

Část praktická představuje přípravu, realizaci a zhodnocení třídního kurikula multikulturního zaměření v integraci s rodiči v soukromé anglické mateřské škole v Praze. Dále zkušenosti z výskytu multikulturních tendencí ve vybraných předškolních třídách ve Velké Británii.

KLÍČOVÁ SLOVA

Multikulturní, multikulturalismus, multikulturní výchova, multikulturní program, spolupráce, integrace, školní komunita, rodičovský spolek.

KEY WORDS

Multicultural, multiculturalism, multicultural education, multicultural program, co-operation, integration, school community, parents association.

ANNOTATION

This thesis entitled „Multicultural education in a preschool with familial integration“ focuses on a current position of multiculturalism in Czech Republic. The first part of the thesis interprets a few key words of the topic and the sense of the co-operation between a preschool and families from a multicultural view point.

Part two of this thesis includes a concept of the Multicultural class curriculum with familial integration and its realization in a private English preschool in Prague. My own multicultural experiences in a selected pre-preps classes in The United Kingdom.

Úvod

Téma Multikulturní výchova v mateřské škole v integraci s rodinami jsem zvolila zcela spontánně jelikož jsem se ve své praxi učitelky mateřské školy setkala s problematikou multikulturality přímo ve své třídě. Velice intenzivně, doslova den po dni. Měla jsem možnost sledovat, jak se jedna mateřská škola mezinárodního charakteru vyvíjela a spatřovala jsem tak velice podnětné multikulturní prostředí. Byla jsem u vzniku „samostatného“ a spontánního vzniku rodičovského spolku této mateřské školy (tzv. Parens Association) a tyto skutečnosti mne vedly k návrhu třídního programu multikulturního zaměření, který jsem ve své třídě také po dobu jednoho roku ověřila a celkově jeho funkčnost na závěr zhodnotila.

V teoretické části své diplomové práce se věnuji klíčovým termínům a pokusu objasnit některé pojmy z oblasti multikulturality a multikulturní výchovy. Zabývám se důvody, které vedou k nezbytnosti aplikace této výchovy do předškolního života. V části praktické jsem vycházela ze svých vlastních zkušeností pedagogické praxe. Po dobu jednoho roku jsem se zaměřila na návrh a realizaci třídního výchovně vzdělávacího programu s multikulturním zaměřením. Mými cíli bylo zjistit nejefektivnější způsoby komunikace s rodiči. Dále možnosti učitele, jak nejvhodněji aplikovat multikulturní výchovu do obsahu výchovně vzdělávacího kurikula své třídy v interakci s rodinami. Své pozorování jsem zaměřila na výchozí iniciativu rodičů, kteří založili sdružení rodičů a průběžně nabízeli svou péči a zájem o veškeré dění ve třídách.

V prvním pololetí jsem úspěšně zjistila, že zájem a spolupráce rodičů o tento třídní program se projevil jako vysoce oblíbený. Pestrá účast rodičů při nabízených aktivitách tak poukázala na jeho naprostou nezanedbatelnost. Aplikaci navrženého třídního programu jsem začala vnímat i z nové dimenze, kterou představoval vznik rodičovského spolku a silné interakce rodin s mateřskou školou v oblasti multikulturní výchovy. Pestré kulturní zázemí rodin v naší třídě se odrazilo na možnostech spolupráce s rodiči během výchovně vzdělávacích činností.

Rodiče se angažovali v oblasti funkcí rodičovského spolku při naší MŠ, a tím tak podporovali funkčnost školní komunity, kterou chtěli rozvíjet a posilovat.

Realizovala jsem a zhodnotila svůj návrh třídního kurikula a tím tak ověřila praktický obsah této diplomové práce nazvané „Multikulturní výchova v mateřské škole v integraci s rodinami“.

1 Současná situace v multikulturní problematice

Česká republika je v současné době mnohem více kulturně rozmanitější společností, než jakou bývala v minulosti. Důsledkem globalizace dochází k prolínání kultur a naše společnost dostává multikulturní podobu čímž se skutečně stává multikulturní. Naši zemi poté označujeme jako multikulturní, protože ji ovlivňuje celý svět. Nachází se v multikulturní situaci jako je globalizace a migrace. Obyvatelé celého světa migrují z jedné země do jiné a často také z jednoho kontinentu na opačný, čímž vzniká soužití různých, často zcela odlišných kultur. Příslušníci různých kultur se svými osobitými projevy, názory, ideologiemi a náboženstvími se v důsledku celosvětové globalizace navzájem „promíchali“ a jsou nyní nuceni žít společně. Takovéto soužití nebylo pro lidi nikdy jednoduché a v dnešní době přináší takovéto situace logicky řadu konfliktů.

Je na místě abych definovala některé pojmy, které tvoří obsah mé práce. V oblasti výchovy a vzdělávání k toleranci a akceptaci různorodostí se setkáváme s pojmy multikulturní a interkulturní, které se i v odborné literatuře občas zaměňují. Tyto dva pojmy od sebe rozlišíme pokud budeme interkulturní výchovu chápat jako soužití a vztahy mezi kulturami navzájem, s cílem aktivní podpory pozitivního vztahu majority a menšin. Multikulturní pohled se může zdát především jako idealistické stanovisko pohlížející na dnešní svět. Multikulturní výchova je výchovou nejen o národnostních menšinách, ale též o kulturách se kterými sdílíme společné životní prostředí. Svými vzdělávacími programy usiluje o způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než jen svou původní. Multikulturní společnost je společností, ve které se střetává mnoho kultur, ras, etnik či náboženských přesvědčení

Dalším termínem se nám představuje multikulturalismus, mnozí ho mohou chápat poněkud dvojsmyslně. Multikulturalismus je termín, který můžeme chápat jako myšlenkový směr, zabývající se mnohostí kultur. „Samotné slovo se skládá ze dvou částí: předpona *multi-* označuje mnohost a udává tuto vlastnost druhé části slova, ke kterému se pojí. Kořen definovaného výrazu kultura (z latinského *colere*, pěstovat) je soubor hmotných i nehmotných statků, které člověk stvořil nebo v něž přetvořil přírodu.

Přípona *-ismus* udává označení hnutí nebo směru myšlení.“ (Linhart, 2003, s. 295)

„Multikulturalismus může být chápán jako stav, v němž koexistují různá sociokulturní seskupení, nebo jako proces, tj. dynamická výměna kulturních statků, vzájemné ovlivňování různorodých kulturních systémů.“ (Kraus, 2008, s. 157)

1.1 Multikulturní výchova

Termín multikulturní výchova je termínem nejpodstatnějším pro obsah mé práce.

Průcha (2001) definuje multikulturní výchovu jako edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu. Vzájemně se respektovat a spolupracovat. Uvádí se, že je provázena na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních

a v politických opatřeních. Jsou v ní spojeny velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou zatím spolehlivě prokázány.

Podle mého názoru, má každá kultura své společenské zvyklosti, historické tradice, kterými se navzájem mohu mezi sebou lišit, není nutné je měnit, stačí je navzájem znát a respektovat.

„Multikulturní výchova je proces, jehož prostřednictvím si mají jedinci vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur.“ (Banks and Banks, 1995, In Průcha 1999)

„Multikulturní výchova je konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků.“ (Ortstein and Levine, 1989, In Průcha 1999)

Pedagogický slovník vysvětluje multikulturní výchovu jako jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury

než jen svou vlastní, eliminovat či oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Multikulturní výchova a celkově její pojetí poukazuje na vzájemnou koexistenci různých kultur žijící vedle sebe v míru a toleranci. „Multikulturní výchova musí také reagovat na proměny současné společnosti. Jedním z aktuálních úkolů je hledání vztahu mezi kulturním přístupem a současným posilováním kulturní identity.“

(Kraus, 2008, s.162)

O významnosti multikulturní výchovy se v obecném pohledu vyjadřuje Průcha následovně:

„Významnost multikulturní výchovy však spočívá ve vytváření vědomostí, které mohou lidem pomoci alespoň chápat složitost multikulturní reality jednotlivých zemí, Evropy a světa.“ (Průcha, 2009, s. 861)

Co se týče samotných efektů multikulturní výchovy, řada výzkumů došla ke zjištění: „...že etnické vědomí se zformuje již v mladším školním věku a jeho obsah může být ve větším nebo menším rozporu s tím, co prezentuje multikulturní výchova (viz konkrétní nálezy o stavu etnického vědomí mladých Čechů in Průcha, 2006).“ (Průcha, 2009, s. 860)

1.2 Multikulturní společnost

Podle Vališové (2006) je uspokojování potřeb multikulturní společnosti realizováno kromě jiného prostřednictvím multikulturní výchovy. Týká se nejen vzdělávání dětí cizinců, ale i výchovy a vzdělávání majority a celé společnosti obecně.

Uvědomujeme si, že poznávání a porozumění naší vlastní kultury a kultur ostatních, má děti a mládež vést k tolerantnějšímu postoji bez egocentrismu.

Pro učitele tato problematika znamená vyvíjet aktivní přístupy. Aktivně se zajímat o své žáky a tím se také společně vypořádávat s tématy: adaptace v cizím prostředí,

schopnost vyrovnat se s novou situací, přirozené prosazování se v cizím prostředí, poznávání osobnostních rysů a schopností dítěte vedoucích k úspěšné integraci s majoritou.

V opačném případě vést děti z majoritního prostředí k toleranci a porozumění ostatních kultur, vést je k zájmu o ostatní děti ve třídě, díky kterým se jako třídní (školní) komunita obohacujeme o konkrétní poznatky a zkušenosti s cizími národnostmi, rasami a kulturami v běžných životních situacích a to vše „na půdě mateřské školy.“ V prostředí školy využívat ochoty rodičů, jejich ochoty vytváření společné školní komunity, podílející se o jejich vědomosti a zkušenosti vedoucí ke společnému rozvoji školy. Společná myšlenka by měla školu a rodinu spojovat, rodiče a učitelé by měli společně usilovat o blaho dětí, majíc na paměti, že pedagogové doplňují rodinnou výchovu a zároveň děti vzdělávají.

V realitě by se učitelé měli zaměřovat na jedince ve své třídě jednak individuálně a zároveň se snažit o rozvoj celkové školní komunity, která zahrnuje všechny její členy rovnocenně bez výjimky.

Multikulturní program v mateřské škole by měl obsáhnout nejen seznamování se s majoritní českou kulturou, ale konkrétně vycházet z minoritního zastoupení konkrétní třídy. Děti by se měly postupně seznamovat i s kulturou a tradicemi jejich spolužáků - kamarádů, za přispění jejich rodin samotných.

Pokud mají učitelé možnost vzájemné interakce s rodiči, je namístě, aby zakomponovaly do svých třídních plánů i jejich kulturní zvyky a tradice, které aplikují společně s rodinami. Členové školní komunity, tedy MŠ, rodiny a jejich děti by se tak měly úspěšně obohacovat navzájem.

1.3 Interkulturní kompetence

Interkulturní kompetence se jako pojem objevil v souvislosti s koncepcí multikulturní výchovy. Realizace získávání této kompetence je tedy úzce propojena právě s multikulturní výchovou. Průcha (1999) označuje tuto kompetenci jako souhrnný pojem,

který mimo jiné označuje způsobilost jedince realizovat ve vlastním jednání ony dispozice související se vztahem k příslušníkům jiných kultur.

„...způsobilost lidí, chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní. To se má objevovat jak ve vytváření pozitivních postojů vůči příslušníkům „domácích“ etnických minorit a k nově přicházejícím imigrantům, tak v komunikaci a jednání s příslušníky jiných národů, etnik, ras, s nimiž obyvatelé určité země přicházejí do styku.“ (Průcha, 2009, s. 858)

Podle Morgensternové by člověk proto, aby byl v dnešní době úspěšný, měl být především interkulturně senzitivní. To znamená disponovat takovými kompetencemi, které napomáhají k prosazení se v kulturně různorodé společnosti. Kromě získání a učení takovýchto kompetencí má na mysli také osobnostní rysy, které vedou k osvědčení se člověka v interkulturní situaci (např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra a snížená míra úzkostlivosti). „Spíše než získání máme na mysli rozvoj *stávajících kompetencí* a případně *uvědomění si a poznání vlastní osobnosti*.“ (Morgensternová, Šulová a kol. 2007, s. 10)

Kompetence využívané v interkulturních situacích nazýváme kognitivní, afektivní a behaviorální. Podle Morgensternové a Šulové (2007) se do dané situace promítá naše výchova, kulturní prostředí a naše jedinečné prožitky a zkušenosti.

- **Kognitivní kompetence:**

zahrnují náš způsob myšlení a zpracování informací v širším slova smyslu. Tvoří ji schopnost mít reálný pohled na sebe sama jakési „vnitřní já“ a schopnost uvědomit si naše „kulturní já“ to představuje naše kulturní dědictví, které si neseme.

Zahrnuje hodnoty, tradice a normy naší domácí kultury. Obě tyto já společně pak tvoří naši kulturně-sociální identitu.

Dále tato kompetence zahrnuje naše stereotypy, předsudky a schopnost tolerantního myšlení. Především je důležitá schopnost uvědomování si. Schopnosti získávat a zpracovávat poznatky o cizí kultuře umožňují pak člověku analyzovat chování jedince z odlišné kultury a chápat a být si vědom rozdílů ostatních kultur mezi sebou.

- **Afektivní kompetence:**

Souvisejí s naším prožíváním dané situace. Abychom úspěšně zvládaly pobyt v cizí kultuře musíme být kulturně senzitivní a empatičtí. Poněvadž při adaptaci se musíme cítit psychicky dobře a v bezpečí. Termín interkulturní senzitivita vyjadřuje naši míru

adaptability a vnímavost vůči cizímu prostředí, která vychází zejména z našeho osobnostního vybavení.

Pro kulturní senzitivitu jsou určité osobnostní rysy předpokladem např. vnímavost, otevřenost, orientace na lidi. Osobnostně rigidní lidé mají tedy podstatně větší problémy v cizím prostředí. Mezi afektivní kompetence zařazujeme *empatii* z důvodu umožnění pochopit cizí mentalitu a její specifika, vcítit se a lépe interpretovat cizí vzorce chování při našem pobytu v cizím prostředí. Vnímáme a učíme se, jak probíhají interpersonální vztahy a vyjadřování emocí, uvědomujeme si interpersonální blízkost, která je pro danou kulturu specifická. Adaptabilita je klíčová zejména ve zpracování a přijetí nových kulturních vzorců chování, jde především o umění zachovat si duševní pohodu a pocit bezpečí při výrazné změně životních podmínek.

- **Behaviorální kompetence**

zahrnují celou škálu schopností a dovedností (umění komunikace, řešení konfliktů, schopnost pracovat v týmu a schopnost řešit problémy v interkulturní situaci). V komunikaci jde zejména o autenticitu, umění naslouchat, uvědomit si a respektovat neverbální signály a specifickou humoru či ironie odlišné kultury. Řešení konfliktů a problémů vyžaduje správnou interpretaci konfliktní situace a prevenci a zvládnutí strategií řešení.

Z hlediska psychologie máme k dispozici zdroje vědeckých poznatků referujících z interkulturní psychologie. „Výzkumné nálezy v mnoha zemích dokládají, že postoje, předsudky, stereotypy mladých lidí a dospělých týkající se jiných etnik národů a kultur, jsou velmi stabilní komponenty lidské psychiky...“ Výzkumné nálezy prokazují, že:

- „etnické a rasové stereotypy a předsudky se vytváří již v předškolním věku dětí,
- v dalším vývoji dětí a mládeže se spíše rozšiřují a zintenzivňují, než oslabují,
- edukační programy nemají na změnu etnických a rasových předsudků trvalý vliv.“
(Průcha, 2009, s. 860)

Nový a Schroll-Machl (2005) zmiňují také důležitost tohoto pojmu v praxi. Pro dospělé jedince znamená, že jde o vyžadovanou kompetenci např. při výběru lidí k mnohým povoláním.

„Za interkulturně kompetentní lze považovat osobu, která se naučila vnímat zvláštnosti jiné kultury, chápat je a adekvátně se chovat, aniž se vzdala vlastní kulturní identity při svém pobytu v zahraničí.“ (Nový, Schroll-Machl, 2005, s. 72)

2 Závislost na přijaté kultuře a reakce při změnách

Prostředí, ve kterém člověk vyrůstá a kterým je později obklopen, je jeho ovlivňujícím faktorem. Je to především kultura a způsob života společnosti, která ovlivňuje naše návyky, zvyky, tradice, způsob oblékání, životosprávu, hodnoty, myšlenky i pocity a naše představy.

„Většinu kulturních aspektů přijímáme podvědomě už tím, že žijeme v konkrétní společnosti, a většina z nich nějak souvisí s jazykem.

Všudypřítomná je tendence zaměňovat vlastní kulturní zvyky za neměnné přírodní zákony, a proto si je uvědomíme až při konfrontaci s lidmi z jiných koutů světa.“

(Harding-Esch, Riley 2008).

Když se lidé, a to nejen dospělí ale i malé děti, ocitnou v cizí zemi uprostřed jiné kultury, velice často a někdy i velice brzy se setkají s jevem, kterému říkáme kulturní šok.

Je velice zajímavé, že kulturní šok téměř vždy provází člověka tytéž shodnými symptomy a popisem stejného duševního stavu u rozdílných lidí. Je to způsobeno situací a událostmi, které člověk prožil či dlouhodoběji prožívá.

2.1 Kulturní šok a jeho prožívání

„Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorců cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.“

(Harris, Moran, 1991, In Morgensternová, Šulová, s. 224)

Někteří odborníci volí používání termínu akulturační stres. Tvrdí, že je vhodnější z těchto důvodů: „Za prvé termín šok může mít určitý patologický podtext, zatímco pojem stres vyjadřuje zátěž, kterou jedinec při setkání s novou kulturou prožívá, přesto však také zahrnuje možnost daného jedince, aby se kulturní zkušeností vyrovnal pozitivně. Druhým důvodem, proč někteří preferují používání termínu akulturační stres je to, že daleko lépe vystihuje interkulturní aspekt fenoménu. Jedinec zažívá šok jako reakci na střet kultur, kultury vlastní a nové, nikoli pouze jednu reakci na jednu kulturu.“ (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 88)

Marxtová (2006) hovoří o kulturním šoku jako o přirozené adaptační reakci na cizí kulturu. Vysvětluje, že v této souvislosti se u jedinců objevuje kulturní šok po příjezdu do cizí země a má několik fází:

- Nadšení – tato fáze se vyskytuje bezprostředně po příjezdu do nové země, spolu s euforií ze všeho nového. Člověk vnímá pouze povrchní znaky.
- Frustrace – po nadšení z první fáze přichází vystřízlivění. Člověk je psychicky vyčerpan z neustále nových zážitků a začíná být citlivý na vše negativní v porovnání s jeho původní kulturou. Začíná kritizovat a odsuzovat. Tato frustrace může přejít až do deprese a někteří lidé chtějí svůj pobyt ukončit a vrátit se zpět domů.
- Přizpůsobení – člověk začíná více pronikat pod povrch věcí a do kultury nové země, začíná více komunikovat s místními lidmi a začíná reálně vnímat jejich vlastnosti, jak kladné, tak záporné a poznávat jejich hodnoty, zvyky a tradice.
- Návrat – po návratu do země původu se novu objevují potíže s přizpůsobením se domácí kultuře. Člověk opět mívá tendenci vidět tentokrát svoji kulturu velmi kriticky. Délka trvání přizpůsobení se závisí na délce pobytu mimo svou rodnou zemi a na síle prožitku. Někdy může přizpůsobení trvat několik let a není vyloučené, že se člověk po zbytek života své původní kultuře již zcela nepřizpůsobí.

„Kulturní šok můžeme nazvat nemocí z povolání lidí, kteří byli náhle přesunuti do ciziny. Urychluje ho úzkost ze ztráty všech známých znaků a symbolů společenského kontaktu, z toho, že jste přišli o veškerou podporu a propadáte frustraci a úzkosti.

Lidé, na tuto frustraci reagují velmi podobně. Především zavrhnou prostředí, které tento nepříjemný stav vyvolává.“

(Kalervo Oberg, 1972, citováno v Casse, 1984, In Harding-Esch, Riley 2008, s. 66)

Celkově by bylo možné shrnout nejčastější příznaky kulturního šoku. „Jednalo by se zejména o tyto projevy:

- strach;
- zmatení;
- dezorientace;
- deprese;
- pocit ztráty a deprese související např. s absencí přátel, kamarádů a dalších blízkých osob (rodičů atp.);
- psychosomatické problémy (spavost, bolesti břicha či hlavy); u dítěte může docházet k počůrávání, zvracení);
- přecitlivělost na vnímanou kritiku;
- vzdor a agrese;
- u dětí i regrese ve vývoji – dítě se stejně jako po delší nemoci mlže vrátit o stupeň zpět (např. znova začne vyžadovat dudlík nebo odmítá chodit na nočník);
- u dětí pocit odmítnutí ze strany „nových kamarádů“ či zažití šikany.“

(Morgensternová, Šulová, 2007, s. 90 – 91)

Myslím si, že velice pozitivním zjištěním je souvislost individuální hloubky vnímání a prožívání kulturního šoku jedince v jiné zemi. Také zjištění, že ne všichni dospělí a děti se setkají s prožitím kulturního šoku. „...je třeba říci, že někteří lidé kulturní šok neprožijí a stresory, které u ostatních stres spouštějí, vnímají jako výzvu či příležitost.“ (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 88)

2.2 Přijetí jiné kultury dětmi

Jak v takovéto situaci reagují děti, a jakým způsobem se s kulturním šokem vyrovnávají je pro mnohé dospělé vskutku překvapující. Především proto, že si nejen téměř samy naleznou způsob, jak se s problematickou situací hravě vyrovnat, ale už děti v předškolním věku dovedou „podržet“ celou rodinu a motivovat její členy. Přijmout

novou kulturu a zařadit se do nového prostředí bez vážnější psychické ujmy. Může to být způsobeno obvyklým faktem, že děti nejsou vystaveny takovému tlaku veřejnosti a denním povinnostem jako rodiče, ale jsou především pod jejich ochranou, jsou odolnější a v jistých situacích se snadněji přizpůsobují.

Odborníci uvádějí, že kulturní šok je u dětí mírnější a rychleji odeznívá než je tomu u dospělých.

Rodiny minoritních kultur v majoritní společnosti mají často různé druhy problémů např. v problematice jazyka, jak poznamenávají Harding a Riley (2008) stává se, že pokud jsou rodiče příliš zaměřeni na adaptaci ve snaze být akceptováni v nové komunitě a původní kulturu a jazyk opustí, považují toto někdy děti za situaci zrady a dožadují se, aby je rodiče naučili jejich původní jazyk. Toto přání se objevuje u většiny dětí po pubertě.

U dětí předškolního věku je obecně známo, že nepotřebují navštěvovat jazykové kurzy ani formálně cílenou jazykovou výuku jako většina dospělých.

K tomu se také přiklání následující výrok. Učitelka mateřské školy v Paříži, kterou navštěvují děti 46 národností prohlašuje:

„Osvojit si nový jazyk dítěti nejlépe pomůžeme tím, že mu zprostředkujeme radostné zážitky s přátelskými lidmi v příjemném prostředí, kde se učí jazyk spontánně a docela nevědomě.“

(Harding-Esch, Riley, 2008, s. 211)

„Rychlost, s jakou se naučí nový jazyk a integrují se v hostitelské zemi jen tím, že tam chodí do školy, vede k tomu, že se tu cítí doma mnohem dříve než jejich rodiče. Není nic neobvyklého, že právě děti pomáhají svým rodičům porozumět a přizpůsobit se způsobům hostitelské země.“ (Harding-Esch, Riley 2008, s. 66)

3 Sebepojetí a identita v raném věku

Obecně víme, že sebepojetí se vyvíjí a utváří po celou dobu života člověka, ale některé fáze ve vývoji jsou z hlediska utváření sebepojetí podstatně důležitější. Konkrétně v dětství a období puberty.

Z hlediska vývojové psychologie ve věku dvou let u dítěte nastupuje období vývoje identity jedince. Jde o složité období tzv. autonomizace, kdy dítě postupně vnímá a odděluje samo sebe od okolí. Zatímco v tomto období o sobě dítě hovoří jako o „já“ což je také silně dominantní, období následující svědčí o opaku, kdy se snaží od druhých odlišit. Toto období nazýváme negativistickým. Pro dítě je důležité samo sebe v tomto období ujistit o vlastní jedinečnosti. Následující období přináší setkávání se s podporou a uznáním pramenící z blízkosti dospělých, kteří tvoří jeho momentální svět.

„Vývojová psychologie poukazuje na to, že klíčem k vytváření sebepojetí a sebeúcty je to, jak je dítě primárně přijímáno svými rodiči. Velmi důležité je období kolem třetího roku života, ve kterém si dítě vytváří pojetí vlastní osobnosti.“

(Morgensternová in Morgensternová, Šulová, 2007, s. 15)

Podle Morgensternové (2007) máme více zdrojů, ze kterých čerpáme poznatky a informace o vlastní osobě:

- **Sociální srovnávání** (jaký jsem ve srovnání se sobě rovnými), v tomto případě si dovytváří představu o tom, jaký je.
- **Hodnocení ostatních a vliv skupiny** (jak mě vnímají a hodnotí ostatní lidé, zejména ti, kteří jsou pro mě důležití - rodiče, vrstevníci, učitelé atd.). „Umožňuje jedinci pomocí skupiny odkrývat svou vlastní identitu. Zpětná vazba je tak cenným zdrojem poznatků o sobě samém a pomáhá snižovat „slepou skvrnu“.

Slepou skvrnou označujeme takové oblasti naší osobnosti, o nichž nevíme či je pouze tušíme. Základem je podpora tzv. sebereflexe, tj. kritického pohledu na sebe sama a uvědomění si svých předností, ale i případných omezení.“

- **Interpretace a hodnocení vlastní osoby** (na základě ostatních zdrojů interpretuje člověk své psychické vlastnosti a vytváří si představu o sobě samém).
- **Kulturní vlivy** (vliv kultury na individualitu člověka).

3.1 Kulturní identita zprostředkovávána výchovou

Zde se setkáváme s označením proces socializace. Je to základní vývojový proces možný i jako předpoklad vývoje.

„Je to proces, v němž postupnými kroky a vzájemnou interakcí člověka s prostředím dochází k začleňování jedince do společnosti. Jsou mu předávány modely chování, způsoby i formy komunikace, dochází v něm k interiorizaci společenských norem.“

„Cílem procesu socializace je tedy integrovaný jedinec, schopný rozumět společnosti, v níž se pohybuje, čerpat z ní, ale být jí zároveň přínosem, obohacovat ji svou existencí.“ (Morgensternová, Šulová 2007, s. 31)

Každé individuum je ale vybaveno predispozicemi a znaky vrozenými a získanými. Genotyp každého člověka a ovlivňování prostředím jsou zodpovídajícími za odlišnosti u lidí z hlediska individuálního rozvoje a lidského potenciálu. Dále je socializace u dítěte podmíněna faktorem např. sociokulturním prostředím, ve kterém vyrůstá a ve kterém si za asistence rodičů osvojuje kulturní specifika.

Zde se dostáváme k oblasti interkulturních rozdílů v rodinné výchově zahrnující postoje rodičů k výchově a vzdělání dětí. Výchova dětí je silně závislá nejen na rodině, ve které dítě vyrůstá, ale rozhodují i kulturní vzorce a normy charakteristické pro jednotlivá etnika a národy.

Nejen styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, ale velkou roli hraje také náhled na děti i mládež, vztahy rodičů a dětí a vztahy ke společnosti. „Tak například se běžně sdílí názor, že typická výchova dětí v českých rodinách je autoritativní, kdežto v britských či nizozemských rodinách velmi liberální.

Různé výzkumy prokazují, že jednotlivá etnika a národy vskutku mají své specifické normy a vzorce pro výchovu dětí nejen v rodině, ale i v institucích předškolní výchovy.“ (Průcha, 2004, s.155 - 156)

Také Dvořáková (2003) uvádí, že rodiny cizinců se od sebe velmi liší.

Nejen zemí svého původu, mateřským jazykem a tím, co je na první pohled patrné, například barvou pleti, tvarem očí, tělesnou výškou, ale především svými cíli, uznávanými hodnotami, náboženským přesvědčením, způsobem života, režimem dne, rodinnými zvyky, stravovacími návyky.

Tyto normy života často nejsou společné ani příslušníkům jednoho národa. Významná bývá především náboženská orientace.

Na druhé straně si uvědomujeme, že v důsledku rozvoje informačních technologií, globalizačních tendencí a změn ve způsobu života, dochází ve světě k neznačnému míšení etnik a tím ke splývání rozdílů mezi rasami a etniky. Ke změně nebo zániku jejich tradičních charakteristických rysů fyzických, psychických i kulturních.

(Dvořáková, In Mertin, V., Gillnerová, I., 2003)

Autorky Morgensternová a Šulová poukazují na příklad osvojování vzorců chování u dětí z rozlišného prostředí a původu dle priorit jejich vlastní kultury.

„Většina dětí z vyspělých kultur si již velmi záhy začíná osvojovat práci s počítačem, dokáže používat mobil či jiné technické vymoženosti. V Mongolsku se zase děti od mala učí jezdit na koni, který je symbolem jejich kultury. Učí se tedy to, co je v jejich kultuře běžné a normální, co se od nich očekává, že se naučí.“

(Morgernsternová, Šulová, 2007, s. 35)

„Je patrné, že rodiče kulturně rozdílných zemí mají také odlišné představy o tom, na co mají ve výchově svých dětí předškolního věku klást největší důraz. Například finská rodičovská výchova se odlišuje od jiných tím, že považuje předškolní věk za skutečné dětství, v němž není žádoucí připravovat děti systematicky na školu.

Na druhé straně je specifické, že ve finské rodičovské kultuře je kladen ve srovnání s jinými zeměmi největší důraz na výchovu dětí k sociální kooperaci: (hrát si s jinými dětmi, respektovat druhé, sdílet s nimi hračky, přátelit se s vrstevníky, pomáhat jim v případě potřeby atd.).“

(Průcha, 2004, s. 157-158)

Způsob, jakým rodiče s dítětem jednájí a komunikují ovlivňuje jejich kultura a ta zároveň ovlivňuje i celkově rodinnou výchovu.

Na tom se shodují nejen psychologové, ale i antropologové. Rodiče jsou ti, kteří předávají dítěti svou kulturní zkušenost a stávají se nositeli kulturní kontinuity.

3.2 Sebepojetí ovlivněné kulturními vlivy

Je zřejmé, že pro každou kulturu je typické odlišné hledisko usměrňující sebepojetí jedince. Sandemose poukazuje na ovlivnění sebepojetí kulturou, když vyjádřil hlavní atributy dánské kultury na vytváření sebepojetí jedince.

Morgensternová uvádí motto, které vystihuje mentalitu jedné konkrétní kultury. *Nemysli si, že jsi něčím zvláštní. Nemysli si, že máš větší hodnotu než ostatní. Nemysli si, že jsi moudřejší než my. Nemysli si, že jsi lepší než my.*

(Sandemose, 1936, In Morgensternová, Šulová 2007)

Uvádí se, že dodnes toto motto odráží základní principy rozvíjené v raném dětství dánské kultury).

Podobně se často právě Skandinávci označují za jedince vychovávané s tolerancí k přirozenému a skromnému myšlení.

Zatímco u národů jižní Evropy se často setkáváme s národní hrdostí a optimistickým nadhledem v jejich chování.

„Sebepojetí souvisí i se sociální identitou a odráží to, zda je kultura individualistická či kolektivistická.“

„Pro severoamerickou kulturu je typický zvýšený důraz na individuum a orientovanost na jeho výkonnost. V severoamerické populaci a kultuře jako modelu se vytvořil obraz nezávislé osobnosti přesně ohraničené a autonomní, která představuje, že chování člověka je důsledkem vnějších atributů. Protipólem k atributům severoamerické či západní kultury je imperativ nezápadních kultur, který spočívá v udržování vzájemné závislosti mezi jedinci.“ (Bačová, 1997, In Morgernsternová 2007)

„Pojetí identity je značně kulturně závislé, přestože existují univerzálie ve formování identity (např. význam vazby pro dítě, přijímání ostatními, sebezpotvrzovací tendence apod.).“ (Morgensternová 2007)

Důležité je být si vědom své vlastní identity, která by měla být zdravě vytvořena, protože hloubka této znalosti sama sebe je určující pro schopnost člověka tolerantně přijímat jedince z odlišných kultur.

Také si myslím, že pokud bychom se zamysleli nad vzdálenou minulostí řekněme několika generací vpřed, mohlo by se zdát být velice těžké určit a konkrétně analyzovat jev majorita a jak odlišně ho mohou mnozí chápat.

3.3 Identita v raném věku

Identita je jedním z důležitých mezníků sociálního začleňování. „V období do šesti let se postupně začínají a následně uzavírají tři fáze:

- První fáze je časově vyčleněna od porodu do doby, kdy se dítě zmocňuje prostoru tím, že začíná běhat. Ví, kdo jsou jeho nejbližší lidé.
- Druhá je charakterizována experimentací, hledáním vlastní identity a ukončuje ji identifikace s rodinou a s ním místem v ní.
- Třetí začíná určitým zklidněním, vyrovnaností, ale i velkou iniciativností a zájmem o vrstevníky a ukončuje ji chuť intenzivně se učit, poznávat psanou formu řeči, přijímat pravidla a zajímat se o přináležení do své vrstevnické a genderové skupiny (3. - 6. rok).“ (Koťátková, 2008, s. 62)

Fontana se zmiňuje o dětech do tří let, kteří postrádají vědomí etnické příslušnosti a spontánně tedy navazují kontakty a vztahy.

„Mezi 4.-7. rokem si však stále více uvědomují odlišnosti mezi lidmi a začínají o nich přijímat danou pravdu to, co slyší v rodině. To bývají buď klidná a objektivní vysvětlení odlišností, nebo negativní odsudky.“ (Fontana, 1997, In Koťátková 2008)

4 Rituály v rodině

V každé rodině po celém světě můžeme spatřit chvíle či momenty, které jsou vlastní konkrétní rodinné konstelaci. Jsou to takzvané rodinné rituály, které se v rodině opakují a mají zvláštní smysl, který je pro danou rodinu významným a je stále nebo po určitou dobu opakujícím se.

Tyto rodinné rituály jsou většinou tím prvkem, který všechny rodiny od sebe navzájem odlišuje a tvoří tak rodiny ojedinělou a originální jednotkou tvořenou rodinnými členy.

Podle Sobotkové (2003) rituály uchovávají hodnoty, vyznání a vize rodiny, čímž sehrávají důležitou roli v životě rodinném, dále napomáhají v orientaci v čase, poskytují bezpečí, posilují pocit vlastní hodnoty. (Sobotková, In Morgensternová, Šulová, 2007)

Z hlediska interkulturního srovnání mohou být od sebe rodiny velmi odlišné v pestrém spektru různorodosti. A právě sledování rodin nám velice napoví o jejich kultuře, v podstatě bychom mohli hovořit o ukázce toho nejpodstatnějšího z celé jejich vlastní kultury. Odlišnosti můžeme nalézt v samotném zakládání rodiny, jakým způsobem jsou rodiny tvořeny, jak a jakým způsobem probíhá hledání a výběr partnerů, jaký je kladen důraz na oslavy a svátky v rodině od sňatku až po úmrtí člena rodinného kruhu což je pro řadu kultur specifické.

Rituály se podílejí na změně současné rodiny posledního století, na způsobu rodinného života a vytváření nových rituálů korespondujících s naší kulturou a současnou společností.

Náš život je tvořen přechodovými cykly umožňující nám přechod z jedné události do druhé a usnadňující naše životní zlomy za doprovodu rituálů (proměny jaro-zima, měsíček-rok, narození člověka-smrt).

Rituál je neoddělitelnou součástí lidského života ve všech kulturách na celé zemi. Je často označován za symbolický akt, který poukazuje na svůj význam v hlavních životních událostech člověka. Na rituál můžeme nahlížet jako na symbol, jazyk kultury, symbolické gesto.

„Jedním z nejpřirozenějších prostředků socializace je symbol, který si člověk postupně vytváří a zároveň jej přijímá jako na určitém stupni vývoje společnosti již vytvořený tvar, objevující se v řeči, v orálních, grafických a performativních projevech i v tvorbě hmotného prostředí.“

(Babyrádová, H., 2002, s. 31)

4.1 Význam rodinných rituálů

Význam rodinných rituálů nalézáme v uskutečňování tří základních procesů: transformace, komunikace a stabilizace.

První zmíněný proces usnadňuje proces změny, zároveň přesně poukazuje na průběh konkrétní situace kam je zahrnut výběr partnera, souhlas rodiny ke svatbě, svatební obřad spojen s konkrétními kroky apod.

Komunikace zahrnuje klíčové životní rituály spojeny dokonce s předepsanými proslovky (prezidentský slib, promoční slib, vyjádření podpory truchlícímu člověku, pozdravy, omluvné projevy apod.).

Stabilizace je projevována pravidelností a opakováním, jakým slavíme svátky a prožíváme jejich přípravu. Jakým způsobem spolu plánujeme režim dne i rodinnou budoucnost. (Morgensternová, Šulová a kol. 2007)

Rituály významně pomáhají člověku posilovat a vytvářet identitu individuální a též skupinovou. Podílí se na utváření vzájemných mezilidských vztahů a utvrzení vlastní role v celku (rodinném, partnerském, sociálním).

Z pohledu rodinného terapeuta hovoří Jiří Špitz o zdravé funkční rodině právě v souvislosti se schopností měnit rodinné tradice a rituály, které rodina nejen přijímá a dodržuje, ale také je bez zbytečných výčitek umí modifikovat a měnit. Takováto rodina umí také zdravě zareagovat kdykoli v situaci, kdy jeden z členů rodinu opouští. (Špitz, 1988).

Sobotková (2007) uvádí, že rodinné rituály jsou velice specifické, pro samotnou rodinu jsou typické a jde o ustálené průběhy některých činností, které mají ochranou,

pomocnou a stabilizační funkci. Rituály můžeme nalézt v podobě denní rutiny, ale jedná se také o slavnostní příležitosti, oslavy narozenin, svátků atd.

Rodiny, které se stěhují ze své rodné země a ocitají se v kultuře nebo státě pro ně „nové“, jsou konfrontovány změnami celé společnosti.

Především jsou to rodiny, které cestují za lepšími pracovními nabídkami nebo rodiče s dětmi, kterým pracovní náplň tvoří časté cestování z důvodu např. zahraničních projektů apod. A právě za takovýchto podmínek rodiče často s dětmi řeší zachovávání rodinných rituálů a tradic.

Prizpůsobení se a integrace v hostitelské zemi přináší svá úskalí i v životě rodinném, a proto se doporučuje jakási rovnováha v zachování rituálů a přijímání nových tendencí konkrétní společnosti.

„Ukazuje se, že je třeba, aby množství rodinných rituálů bylo jaksi přiměřené, neboť rodiny s příliš vysokou ritualizací jsou hodně zaměřeny na minulost a rodiny bez rituálů vykazují chaotičnost a vykořeněnost.“

(Šulová in Morgernsternová, Šulová a kol., 2007, s. 79)

Podstatným se stává udržování rituálů v domácím jazyce, jak uvádí V.Cook (1979, In Harding, Riley, 2008), jako například čtení pohádek, protože ty jsou pro děti zdrojem citového ujištění.

Hardinga a Riley (2008) poznamenávají, že nejen u otázek problematiky jazyka dítěte, se stává, že pokud jsou rodiče příliš zaměřeni na adaptaci ve snaze být akceptováni v nové komunitě a původní kulturu a jazyk opustí, považují toto někdy děti za situaci zradu a dožadují se, aby je rodiče naučili jejich původní jazyk. Toto přání se objevuje u většiny dětí po pubertě.

Děti předškolního věku rituály velice rychle přijímají, poněvadž pomocí rituálů se dítě učí orientovat v každodenních situacích a poznávat svět kolem sebe. To je úzce spjata dále také s rodinnou stabilitou, které dítě vyžaduje.

Kaufman–Huberová, In Morgernsternová, Šulová (2007) poukazuje konkrétně na následující denní rituály, které dítě potřebuje:

- uspořádání průběhu dne
- upevňování rodinných vztahů,
- poskytování bezpečí,
- poskytování prostoru pro individuální tvořivost a volný čas

5 Multikulturní výchova ve spolupráci s rodinami

Tito dva odborníci v oblasti multikulturní problematiky James A. Banks a Gena D. Caponi jsou toho názoru, že multikulturní vzdělávání ve školách odráží zkušenosti s národnostními rozdíly, dále odlišnosti pohlaví a socioekonomické hranice čímž obohacuje všechny studenty bez výjimky.

Podle Jamese A. Bankse (Banks, In Williams a kol., 2000) multikulturní vzdělávání předává studentům dovednosti získané z rozmanitého prostředí nezbytné pro integraci, přispívající ke kulturním odlišnostem společnosti.

Banks zastává dále názoru, že školy musí začleňovat kulturně zasvěcené výukové strategie k vytvoření vysoce kvalitního vzdělání nabízené všem studentům.

Multikulturní teorie předpokládají, že nemůžeme sloučit národ s jeho ideály donucením lidí z rasově, etnicky a kulturních skupin, zanechat jejich kulturu a jazyk u dveří školy. (Banks, In Williams a kol., 2000)

Podstatou demokratické společnosti je dobrovolné podílení se občanů na zájmovém společenství, které dále obohacuje národ - stát.

Výzkumy upozorňují, že pedagogové by měli být seznámeni s efekty multikulturality ve škole a nikoli být odrazováni kritiky multikulturního vzdělávání, kteří nedbají ba dokonce deformují tuto významnou část aktuálních výzkumů.

Výzkumy potvrzují, že studenti přicházejí do škol s mnoha stereotypy, mylnými úsudky a negativními postoji vůči cizím rasám a etnickým skupinám.

Je potvrzeno, že užíváním multikulturních učebnic, knih a dalších vyučovacích materiálů kooperativní vyučovací strategie pomáhá rozvíjet pozitivní postoje a vnímání studentů. Takovéto výukové strategie vedou k pozitivním následkům aktivní kooperace při výběru přátel cizí národnosti, kultury a rasy u dětí i studentů.

Učitelé pokaždé dosahují úspěchů, když volí při vzdělávání i objekty blízké studentům z jejich mimoškolního života, kdy si všímá učitel i rodinných tradic, zvláštností nebo kulturních specifik. Takováto empatie vede k vzájemné, oboustranně vyvážené spolupráci a obohacení.

J.A. Banks (In Williams a kol., 2000) hovoří o studiu našich jednotlivých částí, pokud budeme hovořit o jakémsi celku společnosti, kdy každý z nás tvoří jeho část. Ta nás neodděluje, ale vzdělává. Především nás každý člověk příležitostně i inspiruje.

Podle Morgensternové by pedagogové, ale i rodiče měli děti již od předškolního věku seznamovat s tím, že existují lidé různé pleti a lidé, kteří hovoří různými jazyky. To lze praktikovat formou obrázků, příběhů, divadélka apod.

„Pokud mají děti od mala zkušenost s odlišností, roste jejich tolerance zcela přirozenou cestou.“ (Morgensternová, In Mertin, Gillernová (eds.), s 207)

Je doporučováno využívat zvědavost dítěte. Klíčovým je proto předškolní období, je to věk, ve kterém se dítě nejvíce ptá, a proto je vhodné mu poskytovat odpovědi, čímž ho tak v jeho zvědavosti podněcovat. Problematice multikulturní výchovy je třeba se věnovat již v mateřských školách, což pro učitele znamená vzdělávat se a informovat i v této aktuální problematice.

Fontana (1997) uvádí, že děti dokáží být velmi intolerantní vůči individuálním odlišnostem a to obzvlášť s jejich přibývajícím věkem. Navrhuje proto, aby škola vychovávala děti ke zbavování těchto omezených postojů, které jinak vedou ke vzájemnému oddalování se.

5.1 Spolupráce rodiny a mateřské školy

Které metody spolupráce mateřské školy s rodiči jsou nejefektivnější, a proč se školy neustále zabývají touto problematikou? Zdánlivě bychom si mohli odpovědět několika jednoduchými větami nebo vést hodinové debaty a přece bychom nebyli u cíle. Spoluúčast rodičů a rodin ve školách je žádoucí a odborníci se téměř jednoznačně shodují nad pozitivními vlivy interakce obou stran. Snaha, ochota a zájem rodičů o školu vyvíjí také zájem školy. Pomáhá volit formy a obsah a porozumění výchovně vzdělávacích cílů školy.

„Spolupráce neboli kooperace je druh sociální interakce. Jedná se o základní formu sociálního chování. Spolupráce znamená společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí.“ (Heywood, 2008, s. 122)

O pojmu spolupráce ve smyslu dávání a přijímání a především její účinnosti se zmiňuje Havlíková a kol. (2000) „...poznání, čím kdo může přispět.“

„...účinnost spolupráce se zvyšuje, jestliže se spolupracující osoby mezi sebou liší, protože každá může společnou věc obohatit něčím jiným.“

(Havlíková a kol. 2000, s. 34)

Jak uvádí Eva Opravilová „... mateřská škola by společně s rodinou měla realisticky a poučeně odhalovat, co dítěti skutečně pomáhá ke spokojenému a lidsky hodnotnému životu.“ (Opravilová, 2002, s. 32)

Vývoj vztahu učitelky a rodičů dětí v MŠ prošel zajímavým vývojem již od průkopníků oblasti předškolní výchovy až po samotné uvědomění si váhy interakce z řad samotných rodičů. Již představitelky předškolního reformního hnutí Ida Jarníková a Anna Süssová cíleně propagovaly výchovnou koncepci mateřských škol podporující a doplňující domácí výchovu. Ida Jarníková (1926) poukazovala na důležitost spolupráce s rodinou. Proto také v mateřské škole zaváděla přednášky, kurzy a rozhovory pro rodiče i s rodiči samotnými.

V období mnohem později, v osmdesátých a na počátku devadesátých let dvacátého století byla spolupráce rodiny a školy opomíjena a rodiče se nacházeli v roli pomocníků či pouhých posluchačů. Bylo postrádáno společné úsilí rodiny a mateřské školy, zájem o rodinu a dítě v řadě prvé a pravidelný styk spolupráce rodiny a školy. Na rozdíl od dnešní situace, kdy se školy v rozvinutých státech a také moderní školy u nás aktivně podílejí na výchově všestranně vyspělého jedince demokratického společenství spolu s rodiči.

„Vztah rodičů a učitelů byl založen na faktu, že učitelé nebudou příliš rodiče zatěžovat školními záležitostmi a na druhou stranu rodiče, jakožto pedagogičtí laici přenechají vše, co souvisí se školní edukací, specializovaným profesionálům – učitelům.“ (Průcha, 1999, s. 237-238)

Vztah rodičů a škol se měnil a vyvíjel. Měnila se role rodičů jakožto pasivních posluchačů a také možnosti přístupu do dění ve třídě, který jim byl roky omezován.

Mění se vztah učitelky a dítěte a také se mění postoj mateřské školy k rodině. Na mateřskou školu dávno nepohlížíme jako na úředně stanovenou autoritu nejen v otázkách výchovy a vzdělávání, ale podle Evy Opravilové je „profesionálně vedeným, ale přesto přirozeným socializačním a kultivačním centrem, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina v dostatečné míře poskytnout nemůže.“ (Opravilová, 2002, s. 134)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je obsažena spolupráce s rodiči vycházející z předpokladu oboustranné důvěry, otevřenosti, respektu, vstřícnosti a ochoty vzájemně spolupracovat. Mezi oběma institucemi, rodiči a školou panuje oboustranná důvěra a ochota spolupracovat.

„Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, dle svého zájmu vstupovat do her svých dětí. Měli by být pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili-li zájem, mohou spolurozhodovat při plánování programu pro mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.“ (Rámcový program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Jak uvádí Eva Opravilová: „Výchova v mateřské škole se musí stát otevřeným systémem, který se blíží rodinné výchově a s rodinou jako rovnocenným partnerem úzce spolupracuje. Mateřskou školu třeba nadále chápat jako instituci, která rodinu doplňuje a rovnováhu výchovného působení vyrovnává směrem k posílení výchovné péče. (Opravilová, 2002, s. 357)

Gillnerová (2003) hovoří o rovněž respektování vzájemných vztahů mezi rodinou a učiteli, která je nezbytná a velmi důležitá. Pedagog může především tuto interakci svými profesními dovednostmi výrazně a kladně ovlivnit.

Jen jako příklad: empirický výzkum Milady Rabušicové a Milana Pola z roku 1996, mapoval spolupráci rodiny a školy v brněnských základních školách, došlo se k závěru, že rodiče i učitelé by spolupráci většinou přivítali, ale leckdy jim chybí jakási jiskra, prvotní impuls. (Rabušicová, Pol, 1996)

Nyní školy a učitelé „budují“ vztahy s rodiči a rozvíjí je vzájemnou interakcí. Navrhují třídní kurikula, evaluuji své úspěchy i neúspěchy a propracovávají školní

programy, ve kterých podstatnou část tvoří právě komunikace s rodiči. V této práci se sama pokusím o zpětné hodnocení v rámci evaluace současného stavu komunikace mateřské školy (ve které pracuji) s rodiči.

V mateřské škole, kde pracuji jako učitelka vznikl iniciativou rodin samotných, naprosto přirozenou cestou rodičovský spolek. Rodiče se spolu s učiteli pravidelně podíleli na plánování činností ve třídě, které se nejčastěji týkali společných oslav a významných událostí. Dále se v rámci rodičovského spolku navrhovali pomoc učitelkám v tematických blocích a na třídních výletech.

V praktické části této práce navrhuji plán a pokusím se o rozbor interakce a efektivních způsobů komunikace rodin a mateřské školy zahrnující multikulturní výchovu.

5.2 Podmínky efektivní spolupráce rodiny a školy

Podle Evy Opravilové (2002) se výchova orientovaná na dítě vyznačuje svým zájmem o dítě, na které pohlíží svými nedirektivními přístupy, potřebou vzájemného pochopení a respektování. Tato výchova s sebou přináší i nové požadavky na mateřské školy a učitelky. Z čehož plyne, že osobnostní orientace vyžaduje pokusit se o vytvoření partnerských vztahů mezi rodinou a školou, vnímat dítě s jeho vývojovými zvláštnostmi a tím i jeho rodinu.

Poněvadž předškolní dítě citlivě vnímá vztah svých rodičů s nejbližšími, zároveň se těmito vztahy svých rodičů s učiteli učí a poznává svět v jeho okolí. Tyto vztahy bychom mohli nazvat klíčovými v oblasti procesu výchovy a vzdělávání, protože vnímáním těchto pozitivních vztahů si dítě samo vytváří vlastní postoj k učitelce.

Školy, které pracují na prospěšných vztazích s rodinami, kladou své cíle mimo jiné na udržování vztahu rodičů na úrovni partnerství.

Vedle základních podmínek předškolního vzdělávání, které jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami, by měla škola nabízet inovativní, vlastní, specifické formy komunikace dle charakteru a kurikula školy.

Hlavní body, které chápu jako výchozí, sloužící rámcově pro mateřské školy jako předpoklad úspěšné spolupráce rodičů a mateřské školy jsou následující:

- Pedagogové sledují potřeby dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, dle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.
- Pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při výchově a vzdělávání.
- Pedagogové chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči, ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.
- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě.
(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 30)

Podle Milady Rabušicové (2004) by škola měla rodičům poskytovat příležitosti k budování výchovného partnerství. Jsou to především aktivity umožňující rodičům nahlédnout a zapojit se do školního života, tento život také spoluvytvářet. Aktivity dále označuje jako prezentační a druhou skupinu jako společenské.

Ačkoli v oblasti výchovy a vzdělávání nacházíme konkrétní aktivity, které jsou vlastní a typické pro domov a jiné pro školu, o to více jsou klíčovými ty společné. Zajímají nás oblasti, které jsou tzv. zodpovědnostmi obou stran, označila bych je jako „aktivity společné“.

Autorka má na mysli konkrétně školy základní, myslím si však, že tuto myšlenku lze aplikovat i do oblasti předškolní výchovy. Již v mateřské škole je důležité navázat úzký vztah s rodiči a podílet se na vytváření jakéhosi společenství rodiny a školy vzájemně.

5.2.1 Komunikace mateřské školy s rodiči

Bez komunikace mezi partnery, jakými jsou škola a rodina, bychom se vrátili zpět o několik etap až k samotnému vývoji pedagogiky obecně, nejen předškolní výchovy.

Pokud se zaměříme na komunikaci, která nám bude tvořit předpoklad úspěšné spolupráce s rodinou, nacházíme sociální komunikaci. Sociální komunikace je dále označována za součást sociální interakce.

Klíčovým je již zmiňovaný vztah a vzájemný kontakt. Podle Soňi Kořátkové, která uvádí některá specifika sociální a pedagogické komunikace učitelky mateřské školy: „Je jím právě předpokládaný stálý kontakt s rodiči.“

„Na našem způsobu jednání a přijetí bude celkovou měrou záležet, zda vybudujeme přirozený, důvěryhodný a partnerský vztah s rodiči – bez neustálých požadavků, rad a vyslovených či nevyslovených nespokojeností a výhrad. Partnerský vztah s rodiči by měl obsahovat rovnoměrný podíl všech komunikačních projevů...“

(Kořátková, S., 2002, s. 74)

„Termínem interaktivní komunikace označujeme sdělování obsahů, zahrnující vzájemnou interakci zúčastněných – například výměnu názorů, dotazování a odpovídání, společné vyjasňování toho o čem jde.“ (Helus, Z., 2001, s. 157)

Konkrétní a především úspěšně ověřené formy komunikace a spolupráce rodin s mateřskou školou uvedu v praktické části této práce.

Centrum efektivního rodičovství ve státě Arkansas ve Spojených státech amerických (The Center for Effective Parenting; Arkansas State Parent Information and Resource Center) uvádí, že ve výchově a vzdělávání dětí jsou některé aktivity doménou rodiny a jiné zase doménou školy. Avšak některé oblasti jsou oběma společné. Komunikace je jednou těchto důležitých aktivit. Abychom dítěti pomáhali prospívat ve škole s úspěchy, měli by mezi sebou rodiče a učitelé udržovat dobrou komunikaci.

Toto centrum efektivního rodičovství navrhuje šest tipů kvalitní interaktivní komunikace učitelů s rodiči. Ačkoli jsou tyto návrhy směřované k rodičům, fungují i v opačném směru z pohledu učitelů, a proto si myslím, že mohou být obohacující i pro učitele MŠ.

1. Partnerství mezi rodiči a učiteli;

Pro dítě je obohacující, pokud rodiče a učitelé spolupracují jako partneři v oblasti jeho vzdělání. Většina škol a učitelů si je vědoma toho, že dobrá komunikace s rodiči je důležitá část jejich profese. Někteří rodiče mají špatné zážitky ze škol a vlastního období dětství. Někteří rodiče mají špatné zkušenosti s komunikací v jiné škole nebo např. jejich staršího dítěte. Z těchto důvodů někteří vstupují do MŠ s útočným či rozzlobeným postojem, což může podstatně narážet na možnost dobré komunikace a tím ji znesnadnit. Takovýto střet obou stran dítěti v ničem nepomáhá. Nejlépe je věřit, že škole a učitelům opravdu na dětem záleží. Rodiče by měli komunikovat s učiteli v pozitivním naladění a s ochotou být partnery učitelů jejich dětí.

2. Cítit se příjemně ve škole dítěte a v blízkosti učitele;

Někteří rodiče se cítí opravdu nepříjemně a nejistě při hovoru s učiteli ve škole. Někteří učitelé nehovoří dobře (anglickým) jazykem nebo pocházejí z odlišného kulturního prostředí nežli učitel. Pokud budou rodiče vést krátké rozhovory s učiteli, je vždy výhodou seznamovat se tak navzájem. Běžné denní rozhovory přispívají k důvěrné a přirozené komunikaci, která poději usnadňuje formálnější schůzky v průběhu roku např. třídní setkání apod. Účast na školních aktivitách pro rodiče je dobrý způsob, jakým poznat školu blíže při plánovaných aktivitách školy. Pokud si jsou rodiče nejisti komunikací se školou jejich dítěte, existuje další možnost, promluvit si s ostatními rodiči, sousedy z jejich okolí, navštěvující tutéž školu.

3. Neobávat se projevit zájem a kontaktovat učitele

Často zmiňovaným problémem v komunikaci rodičů a učitelů bývá nejistota ze stran rodičů nebo učitelů samotných učinit první krok v komunikaci. Učitelé zaznamenávají, že někteří rodiče nevyužívají možnosti komunikace telefonicky natož osobně a to dokonce jsou-li školou organizovány dny pro rodiče, dny otevřených dveří apod. Rodiče uvádí, že neplýnulost komunikace cítí jako neúspěch z jejich vlastní strany a ostýchají se udělat první krok k oslovení. Avšak uvědomit bychom si měli, že dobrá komunikace ohledně dítěte, je povinností obou stran rodičů i učitelů. Rodiče by si měli být jisti, že učitelé nemusí být ti jediní, kdo zahájí první kontakt. Rodiče mají nejen možnost komunikovat s učiteli, ale je to především jejich právo tak činit. Některé školy poskytují a vřele nabízejí Rodičovské příručky obsahující informace a způsob vedení jejich vlastní školy, je dobré jich využívat.

Obsahují dále návody, jak kontaktovat učitele, ve kterém čase je vhodné se osobně setkat ke společné konzultaci apod.

4. Komunikace s učiteli již na začátku

Dalším podstatným problémem uvedeným rodiči a učiteli je pozdní komunikace, kdy spolu obě strany komunikují až po vyvstání obtíží či problémů samotného dítěte. Často však lze předvídat a předcházet problémům. U starších dětí školního věku lze upozorovat neplnění domácích úkolů a práce ve třídě. Pokud rodič tuší jakýkoli problém měl by ihned kontaktovat učitele a nečekat.

Také není vhodné si myslet, že když učitel sám neosloví rodiče, není důvod se zajímat o další informace o dítěti ve škole. Přinejmenším by měli rodiče oslovit učitele v prvním pololetí, v období, kdy učitelé mají k dispozici zprávy o vývoji dítěte v oblasti výchovy a vzdělávání.

5. Pravidelná komunikace

Dalším ze závažných problémů komunikace rodičů a učitelů je nepravidelnost komunikace v průběhu roku. Častá a průběžná zpětná vazba od učitelů nabízí lepší podporu dětem a jejich potřebám. Tři nejčastěji uváděné otázky ze stran rodičů v oblasti komunikace s učiteli jsou:

- Jak komunikovat ?

Nabízí se několik možností, jak komunikovat s učitelem. První je tzv. komunikace tváří v tvář neboli osobní rozhovor, dále telefonní hovory nebo písemnou formou. Je nutné nalézt nejvhodnější způsob, který bude vyhovující a zároveň užitečný pro obě strany.

- Co si sdělovat?

Důležité je sdělovat si a vzájemně si porozumět v tom, které obavy či problémy je třeba sledovat. Být konkrétní v ujasnění si, o jaké informace je třeba se podělit. Některé příklady zahrnují např. konkrétní informace o předávání domácích úkolů, klíčových datech a událostech školy, podíl dítěte na spolupráci ve třídě, jak dalece dítěti záleží na vztahu k učiteli.

- Jak často komunikovat?

Závisí na situaci a závažnosti problému týkajícího se dítěte. V oblasti vážných problémů a těžkostí týkající se dítěte se většinou doporučuje každodenní kontakt s učitelem. Formální způsob hodnocení jako např. zápisky domova a školy o chování dítěte pomáhají sledovat bližší průběh. Učitel zaznamenává poznámky z průběhu dne ve třídě, nabízí

zpětnou vazbu rodičům být informováni o konkrétním problému např. v oblasti chování a na konci dne poznámky pošle domů. Pokud je bodový systém, poznámky či jakýkoli jiný způsob záznamu promyšlen a vhodně volen, nezabere učiteli příliš času s jeho denním záznamem. U většiny problémů s chováním však postačí i týdenní záznam. V závažnějších případech je však nutnost komunikovat denně.

6. Vycházet z toho, co jsme si řekli, to také uděláme;

Skutečný problém nastává, pokud jedna ze stran nedodrží, co se předem domluvilo. Pokud se rodič s učitelem na něčem jasně domluví, mělo by být samozřejmostí v tom setrvat např. plnění motivujících úkolů doma s rodičem, pokračovat ve společných setkáváních a také kontaktovat se v případě nepřítomnosti nebo časové vytíženosti. (dostupné z [www.parenting-ed.org/handouts/communicatingwith teacherHandout.pdf](http://www.parenting-ed.org/handouts/communicatingwithteacherHandout.pdf))

5.3 Některé programy pro mateřské školy a spolupráce s rodinami

Mateřské školy, které mají ve svých školních vzdělávacích programech uvedeny stejné cíle ve smyslu hluboké spolupráce s rodiči, rodinami a jejich interakce s děním mateřské školy jsou u nás především školy tradičně nazývané „alternativní“. Avšak v dnešní době by se mohl zdát termín alternativní školy, alternativní program velmi zavádějící. Poněvadž mateřské školy si jsou povinny vytvářet svá vlastní školní kurikula, která přímo vychází z potřeb dětí a podmínek školy a učitelů, vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jakožto dokumentu, který je pro ně závazným. Neměli bychom tak v podstatě nalézt žádný školní program, který by byl totožný s programem jiné MŠ.

Alternativními školami jsou například označovány následující, které se dále dělí na školy:

- klasické reformní: Waldorfské školy; Montessori pedagogika
- moderní alternativy: Zdravá škola; Program Začít spolu (Step by Step)

Lze vymezit několik společných rysů těchto škol a jejich školních programů, což je důvod, proč tyto typy škol zmiňuji. Jde o:

- Pedocentrismus (postavení dítěte je centrem zájmu výchovy a jeho individuálního rozvoje);
- Individuální výchovné cíle;
- Princip přiměřenosti a aktivity; komplexní výchova;
- Globalismus (tematicky propojené vyučování, propojenost učení ze života a pro život);
- Škola jako společenství dětí, rodičů, učitelů.

(Klassen, Skiera, Wächter, 1990, In Průcha 2009)

Významným prvkem, společným těmto předškolním zařízením, je jejich školní organizace. Na „životě jejich školy“ se skutečně podstatnou měrou podílejí rodiče i děti. Nejen, že se účastní všech důležitých okamžiků školy společně, ale také je spolu připravují nebo organizují. Jsou to oficiální i neoficiální svátky, slavnosti, oslavy, bazary, fondy, výlety a dokonce společné přípravy tematických projektů, kdy se rodiče mohou zapojit do činností mateřské školy.

5.3.1 Příklady některých školních programů v úzké spolupráci s rodiči v ČR

Waldorfská škola je označována za nejrozšířenější typ alternativní školy (asi 870 škol po celém světě) jak uvádí Průcha (2009).

Hlavní myšlenka Waldorfských škol vychází z antroposofie a cílem je především výchova dětí ke svobodě. Vyznačují se svobodným jednáním, podporující individualitu a nadání. Průcha (2009) dále vysvětluje, že takové waldorfské školy jsou netradičně řízeny rodičovskou samosprávou se zdůrazněnou spoluprací rodiči, učiteli a přáteli waldorfského hnutí v daném místě. MŠ plánují společné oslavy a svátky a to vše ve spolupráci učitelů s rodiči. Příkladem jsou měsíční slavnosti a oslavy svátků, třídní dramatické hry, představení, exkurze a výlety, konzultace a vzájemná spolupráce. V činnostech se vychází z tzv. epochového vyučování v případě MŠ z konkrétních epoch. Epochy se střídají a během roku cyklicky opakují.

Montessori pedagogika v mateřských školách je založena na myšlenkách a filozofii výchovných systémů M. Montessori. Klíčovými slovy jsou pedocentrismus, spontánní rozvoj dětí a svobodný rozvoj. Zdůrazňuje rozvoj pohybů, cvičení smyslů s respektováním vývoje dítěte. Hovoří se o tzv. senzitivních fázích neboli obdobích zvláštní citlivosti.

Jednu z nejvýznamnějších rolí v této pedagogice sehrává role didaktických materiálů, s nimiž děti individuálně pracují a předem si materiál i pomůcky svobodně volí. Hovoří se o tzv. didakticky upraveném prostředí. Příklad skutečné spolupráce s rodiči v těchto MŠ bývají příklady mnoha rodičů, kteří se sami zajímají o tuto pedagogiku. Navštěvují odborné semináře, dále se vzdělávají v Montessori pedagogice a denně konzultují s učiteli jednotlivé kroky ve vývoji dítěte.

Program Začít spolu (Step by Step)

V průběhu dne pracují děti podle denních plánů aktivit a kromě společných činností se věnují individuální nebo skupinové práci v centrech aktivit dle vlastní volby. Tyto školy jsou postaveny na užší výchovně vzdělávací spolupráci s rodiči, na možnosti průběžně se setkávat i neoficiálně a vytvářet mezi rodiči prostor pro kvalitní spolupráci rodičů a MŠ. Průcha (2009) uvádí, že tento program klade velký důraz na individuální přístup k dětem, na integraci dětí se speciálně výchovně vzdělávacími potřebami, týmovou spolupráci a na partnerství školy a širší společnosti. Škola se opírá o tyto pozitivní prvky:

- Podnětné prostředí (centra aktivit ve třídě);
- Kooperativní učení, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka;
- Sebehodnocení, podíl dětí na vytváření společných pravidel chování.

Tento program se v ČR představil v rámci Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha a od roku 1994 je u nás uskutečňován v mateřských školách. Vychází z původního mezinárodního programu Step by Step vytvořen v 90. letech v USA pro tamější emigranty.

Lze shrnout i několik společných myšlenek soukromých mezinárodních mateřských škol u nás. Podle mého názoru, lze u mezinárodních škol hovořit o jejich typické vlastnosti otevřenosti a tolerance nově příchozím kulturám. Vřelosti k dětem a jejich rodinám a především jejich respektování. Zároveň většina těchto škol velice lpí na svém vlastním kurikulu, které nese hlavní filozofii školy, směřující ke vzájemné toleranci v podobě partnerství. Toto partnerství mezi školou a rodinami staví na přední místa. Především v mezinárodně složených školách nacházíme multikulturní i interkulturní klima jako důležitou součást zaměření výuky těchto škol.

Po prostudování školních a třídních kurikul předškolních tříd mezinárodních škol, nalézáme některé společné znaky (v ČR mám konkrétně na mysli anglicky mluvící předškolní třídy).

V České republice jsou nejčastěji inspirované či přímo vycházející z programů britských nebo americký předškolních zařízení. Společné znaky, které tvoří podstatu jejich „školní filozofie“ v mnohých školách západních zemí Evropy i Spojených státech amerických se týkají především oblasti podpory přijetí kulturních odlišností, multikulturní tematiky a spolupráce s rodinami. Zároveň rozvoje demokratických principů, které jsou součástí denního režimu, dlouhodobých tendencí a vizí školy z hlediska kvalitního, systematického vývoje všech dětí. Multikulturní výchova je v těchto školách provázána všemi oblastmi výchovy a vzdělávání. Nejedná se pouze o krátkodobou tematickou záležitost, kterou bychom mohli nalézt u běžného typu mateřských škol v ČR.

5.4 Mezinárodní mateřské školy a spolupráce s rodinami

Ve většině mezinárodních školách existuje jakési školní sdružení rodičů, spolky, rodičovská rada nebo asociace rodičů a přátel školy.

Při mém dotazování ohledně vzniku těchto spolků na jednotlivých mezinárodních mateřských školách, jsem se dovídala různé a zajímavé odpovědi. (viz. Příloha č. 7)

Na jedné mateřské škole si ředitel dokonce ani nemohl vzpomenout, jakým způsobem sdružení rodičů vzniklo. Prý podle jeho názoru spolky či sdružení rodičů vznikají automaticky s otevřením školy. „Většinou velice záleží na velikosti školy a složení učitelů.“

V některých MŠ, kde spolky vznikají téměř ihned spolu s otevřením nové školy a zahájením školního roku jsou znatelné tendence učitelů ze západní Evropy a USA. Zkušenosti učitelé, kteří již učili na mezinárodních školách, považují rodičovské spolky za automatický jev přirozené aktivity rodičů. Myslím si, že rodiče dětí, kteří pocházejí z různých prostředí, z bilingvních rodin, rodiny odlišných národností, se touží navzájem poznat z důvodu sblížení se s přáteli svých dětí a jejich rodinami.

Navazování bližších vztahů přátelství dotazovaní rodiče pokaždé označili jako vzájemnou pomoc mezi školou, rodinou a ostatními rodinami z téže školy. Takováto pomoc dle mínění rodičů zahrnuje a nabízí důležitý pocit sounáležitosti, pocit porozumění a někdy i ocenění rodičovského jednání a pocit jistoty. Pocity, které by mohly vést k nežádoucímu rozpoložení člověka, necítícího se být součástí společnosti, ve které právě žije vychovávající své dítě a prožíváním kulturního šoku, nahrazují ideálně protiklady. Nacházením nových přátelství a pocitů sounáležitosti. Porozuměním a ujišťováním se, že každý člověk je jiný, přirozeně se odlišující od druhých či svého prostředí, ve kterém se nachází.

Důvody udržování těchto spolků poukazují na jednání typické menšinám ve společnosti, kde se denně potýkají s odlišnostmi s jinou kulturou, návyky a zvyky, jazykem, mentalitou či vírou.

Společné znaky mezinárodních škol a jejich předškolních tříd v ČR:

- ✓ Účast rodičů při měsíčních setkávání.
- ✓ Rodičovský spolek – sdružení, které funguje při MŠ.
- ✓ Třídní čtení (ve třídách probíhá čtení rodičů dětem; často nabízí ukázkou čtení v cizím jazyce a seznámení s tradičními příběhy konkrétní země či kultury).
- ✓ Dobrovolnické činnosti rodičů (pomoc s výlety apod.).
- ✓ „Třídní rodiče“ (pomoc se začleněním nových rodin a dětí ve škole).
- ✓ Organizace společných školních charit a výtěžků.
- ✓ Udržování partnerství vztahu škola a rodina (jasná komunikace a vřelá vyzívání ke spolupráci).
- ✓ Bohatý program mimoškolních aktivit (sportovních, výtvarných, hudebních, ICT-počítačových dovedností).
- ✓ Inspirace a vysoká motivace k učení se pro život a porozumění kulturním odlišnostem.

5.4.1 Školní komunita a její význam pro úzkou spolupráci všech jejích členů

Školní komunity jsou většinou unikátní svými vlastnostmi, zájmy, potřebami a prioritami. Žít a spokojeně spolupracovat v malé školní komunitě znamená v první řadě vzájemně se blíže poznat a následně se chtít stát jejím členem. První kroky při podnícení vzniku komunity by měly vést k seznámení se s jejími možnostmi, představami, pracovníky školy, očekáváními a jednotlivými interními postoji. Ty často vycházejí z konkrétní filozofie školy. Je důležité si uvědomit, že většina školních komunit věří ve vzájemnou spolupráci svých členů a sdílení povinností ve smyslu podpory a rozvoje pozitivních vzdělávacích podmínek dětí.

Myslím si, že pro stávající členy školní komunity se zdají být klíčovými tyto faktory:

- porozumění a souhlas s vizí školní komunity;
- shodná víra a myšlenka, která je rozvíjena školou a komunitou;
- podpora vzájemné komunikace;
- řadit děti do centra zájmu školy.

Školy, při kterých existují spolky nebo sdružení rodičů si většinou kladou i podobné cíle vlastních školních komunit. Školní komunita slouží k podpoře rodičů a dětí, nabízí spolupráci vedoucí k nejlepšímu možnému vývoji dítěte v oblasti sociální a vzdělávací. Členové komunity jsou aktivní svými činnostmi, což zahrnuje pořádání společenských událostí, oslav školy, setkávání, debaty, publikační činnost ve škole a organizace výtěžků z fondů a dobrovolnických činností.

Během svého dotazování při mých osobních návštěvách pěti mezinárodních, soukromých škol s předškolními třídami v Praze, jsem položila učitelům otázky ohledně vzniku a činností školní komunity a rodičovského spolku/sdružení (viz. Příloha č. 7). Podle odpovědí jsem usoudila, že mají tyto školy ve své prvotní myšlence, v (tzv. filozofii školy), skutečně mnohé společné.

Cíle podpory vytváření školní komunity společné pro vybrané školy s předškolními třídami v Praze:

- Šíření zájmu o školu;
- Provázání komunikace všech členů komunity (učitelů, rodičů a dětí);
- Poskytování příručky o škole a její organizaci a její aktivní využívání a připomínkování;
- Zavádění nových tradic školy;
- Uvítání a podpora nových rodin, pomoc s jejich začleněním a následné loučení se s těmi, kdo školu opouštějí;
- Podpora „třídních rodičů“ zakládání dobrovolnických aktivit rodičů;
- Schůzky vedení školy s rodiči v rámci tzv. „Ranní kávy“ (neformální setkávání ve škole v dopoledních hodinách, ohledně organizace a plánování společných činností).

Pokusila jsem se o shrnutí jakýchsi strategických možností k poznání a porozumění významu a fungování školní komunity.

Noví členové se mohou pokusit o rozhovor s jejími členy (učiteli, asistenty, administrativními pracovníky, dětmi, ostatními rodiči apod.). Informovat se o možnostech kontaktu na předchozího ředitele/ ředitelku či zástupce. Zajímat se o možnostech neformálních kontaktů osob (spojených s komunitou školy apod.) a společných diskusí. Pokusit se sami zorganizovat společné setkání u čaje/kávy či zahradního grilování apod. Tyto pokusy jsou vždy ceněny a velice přínosné poněvadž se děti a rodiče poznávají při neformálních setkáních a seznamují se s kulturou a tradicemi ostatních rodin bez organizace učiteli. Dovídají se o sobě navzájem informace, které si sdělují podle svého uvážení a vyměňují si navzájem kontakty v přirozených situacích přátelského rozhovoru apod.

Obohacující je prostudovat úspěchy školy, rekordy, ročenku, historii školy, vnitřní pravidla, případné kurikulum. Rodiče se tak předem dovídají, které aktivity či plánované činnosti by chtěli sami doplnit a obohatit je o své návrhy. Některé kulturní tradice se liší od běžných a rodiče tak mohou nabídnout své vlastní zkušenosti, které učitelé využijí v rámci třídního programu. Tím tak naplňovat jeho multikulturní přínos.

Stávající členové konkrétní komunity se mohou informovat u ostatních členů o pravidelných událostech, oslavách, přehlídkách, koncertech, sportovních činnostech, a organizačních záležitostech. V neposlední řadě si zjistit náležitosti členství komunity, kontakt na zřizovatele či konzultanty ohledně dalších otázek.

5.5 Program vybrané mezinárodní mateřské školy

Jedná se o soukromou, anglickou MŠ, mezinárodního charakteru. Tato mnou vybraná mateřská škola se nachází na území hlavního města Prahy.

V procentech je zde zastoupeno asi 70 % dětí z rodin cizinců. Nejčastěji jsou to rodiny bilingvní nebo rodiny hovořící jiným než-li českým jazykem. V této konkrétní mateřské škole, ve které jsem pracovala téměř tři roky, jsem navrhla třídní program s multikulturním zaměřením ve spolupráci s rodiči. V průběhu jednoho školního roku jsem vytvořila přípravu k třídnímu programu a poté zhodnotila jeho úspěšnost v závěru školního roku.

Školní kurikulum vychází z oblasti předškolního vzdělávání (Early Years Development and Childcare Partnership) britské vlády ve spolupráci s národními strategiemi primárního vzdělávání (National Strategy on Primary Education). Klíčové oblasti jsou následující:

- Komunikace, rozvoj jazyka a literatura
- Osobnostní, sociálně a emocionální rozvoj
- Schopnost řešení jednoduchých úloh a problémů; rozvoj logického myšlení a práce s čísly
- Znalost a porozumění světu
- Fyzický rozvoj
- Rozvoj kreativity (zahrnující výtvarné dovednosti)

Ambice tohoto kurikula jsou obsaženy v myšlence: pomáhat si navzájem a žít jak nejlépe dokážeme. Veškerá komunikace probíhá v anglickém jazyce a jak jsem již zmínila, vychází z Národního anglického kurikula (National Curriculum of England).

Děti se učí a jsou rozvíjeny skrze iniciované aktivity ve vztahu učitel – dítě a neposledně volnou hrou. Škola se snaží o zaujmutí takového přístup, ve kterém je v centru zájmu dítě. Je zaměřena na osobnostní, sociální, emocionální, intelektuální, psychický, fyzický a tvůrčí rozvoj dětí. Usiluje o zajištění motivačních podnětů pro děti, vedoucí k přirozené zvědavosti a nadšení vytvářející základ celoživotní obliby k učení.

Toto školní kurikulum je založeno na zahraničním anglickém kurikulu UK Foundation Stage Curriculum a je upevňováno komplexním, hrou obohacujícím přístupem. Učitelé se s dětmi věnují zpěvu a hudebně pohybovým aktivitám, chození na výlety a tematickým exkurzím, dále tělesným cvičením, základům vaření se základními surovinami, experimentování s přírodninami, malování, konstruktivnímu stavění konkrétních i neskutečných staveb. Celkovou snahou je rozvoj „aktivního“ chování dětí.

5.5.1 Cíle vybrané mezinárodní mateřské školy

Cílem je rozvoj nezávislého jedince, schopného přirozeně komunikovat, respektovat druhé a připraveného brát na sebe přiměřené nároky vedoucí k vysokému standardu pracovat na maximálním rozvoji svého potenciálu.

Je směřováno k :

- poskytování péče a stimulujícího prostředí, ve kterém se děti rozvíjí sociálně, fyzicky a v teoretické rovině směřující k připravenosti dětí na vstup do ZŠ;
- přípravě učení korespondujícího s věkovými schopnostmi dětí v souladu s jejich individuálními možnostmi naplňující školní kurikulum;
- umožnění každému dítěti rozvoj jeho sebedůvěry, nezávislosti a sebeúcty;
- rozvoji pozitivního postoje k budoucímu učení na ZŠ;
- rozvoji dobrých vztahů s rodiči jakožto partnery v oblasti rozvoje a vzdělávání jejich dětí.

Tak jak děti rostou a vyvíjí se, je očekáváno, že budou:

- pozitivně prožívat svou účast v MŠ a s potěšením se účastnit nabízených aktivit;
- fyzicky rozvíjeny a začnou se projevovat více samy za sebe (více činností bude vycházet z jejich vlastní iniciativy);
- budou schopni hrát si a spolupracovat s jinými dětmi a dospělými;
- budou se dělit o své hračky a respektovat požadavky ostatních;
- plnit jednoduché pokyny a dodržovat denní režim;
- budou si jisti samy sebou a umět slovně vyjádřit své myšlenky, později začít heslovitým zachycením v oblasti prvopočátečního psaní;

- rozvíjet svůj vztah ke knihám a příběhům a prvopočátečnímu čtení;
- užívat čísla, rozvíjet zálibu ve třídění a uspořádání věcí samy pro sebe.

Tato MŠ je malá školní komunita, ve které má každý člen závazky vůči druhým. Dospělí i děti v této MŠ usilují o respekt, zodpovědnost a pozitivní vtahy. Učitelé udělují dětem pochvaly a ocenění za pomoc druhému, za přátelství, úsilí a podporu a chození do MŠ s úsměvem.

5.5.2 Věkové skupiny dětí

Děti v MŠ jsou rozděleny do tří tříd podle věku:

3 – 4 roky

4 – 5 let

5 – 6 let

Třídy jsou dětem k dispozici od 8:00 do 17:00 avšak je možné vyzvedávání dětí po obědě od 13:00.

Děti zůstávající na odpolední program mají po obědě možnost spánku nebo odpočinku.

Pro děti věku 4 – 5 let doporučujeme docházku každý den minimálně od 8:00 do 13:00.

V odpoledních hodinách probíhají mimoškolní aktivity (míněno sportovní, hudební a výtvarné, které nejsou přímou součástí školního kurikula a probíhají od 15: 30 do 16:30).

5.5.3 Denní rozvrh

Každá třída má svůj vlastní denní rozvrh (Třídní kurikulum) avšak rámcově se aktivity pohybují v tomto časovém rozmezí:

8:00 Volná hra dětí; scházení se ve třídách

8:40 Ranní kruh

9:00 Aktivity s knihou/ příběhy a povídání o aktuálních událostech

9:30 Svačina

10:00 Pobyť dětí na zahradě
11:00 Centra aktivit k tématu
12:00 Zpěv/ hudebně pohybové aktivity
12:30 Oběd/ vyzvedávání nejmladších dětí
13 - 14:30 Odpočinek a klidové aktivity
14:30 Svačina
15:00 Hry na zahradě
15:30 Zájmové aktivity
16:30 – 17:00 Volná hra/ vyzvedávání dětí

5.5.4 Hlavní část školního programu

Plánování pro děti od tří let je zaměřeno na jejich péči a rozvoj učení a je přímo založeno na kurikulu the Early Years Foundation Stage Curriculum. Nejdůležitější pozornost je kladena na vzájemný vztah mezi individuálním vývojem, učením se a okolím, se kterým se dítě seznamuje a které ho obohacuje. Úzce souvisí s šesti klíčovými oblastmi zaměřeny na rozvoj, návyky a dovednosti nejmladších dětí.

Jsou to tyto oblasti:

- Komunikace, rozvoj jazyka a literatura:

Hovořit zřetelně a poslouchat ostatní, se zájmem se učit užívat jazyk ústní i písemnou formou, rozvíjet slovní zásobu a pronikat do smyslu nových slov. Rozvíjet zájem o knihy.

- Osobnostní a sociální rozvoj:

Učit se být nezávislým, pracovat v kolektivu dětí, umět se podělit a respektovat druhé. Učit se úměrně reagovat na různé situace.

- Schopnost řešení úloh a problémů, rozvoj logického myšlení a práce s čísly:

Rozvíjet jistotu v rozlišování, pojmenování a užívání čísel, rozvíjet a aktivně užívat správné matematické názvosloví. Učit se rozpoznávat a tvořit jednoduché vzory a geometrické tvary. Porozumět prostoru a času, procesu měření a porovnávání. Řešení jednoduchých úloh.

- Znalost a porozumění světa:

Zkoumat objekty a materiály, vlastnosti živých tvorů. Porozumět událostem, umět pokládat otázky typu: proč a jak se věci dějí. Nacházet smysl v popisování předmětů.

Užívat každodenních technologií. Pochopit minulé události a přítomnost. Pozorovat zákonitosti našeho životního prostředí. Seznamovat se s kulturami a vírou lidí kolem nás.

- Tělesný rozvoj:

Pohyb v prostoru bezpečně a samostatně. Být si vědom okolního prostoru, sebe sama a druhých lidí. Osvojit si dovednost používat sportovní náčiní; pomůcky, nástroje a zacházení s nejrůznějším nářadím správně a bezpečně.

- Rozvoj kreativity:

Vytvořit obrázek a model, zkoumat barvy, textilie a tvary. Rozvíjet schopnost zpěvu, hry na hudební nástroj, objevovat způsob tvoření zvuku, rozpoznat a zopakovat předvedený zvuk či hudební vzor. Se zálibou si užívat námětových her.

Toto kurikulum je úzce propojené s kurikulem ZŠ pro první ročník Národního kurikula Anglie a Walesu. Během předškolního ročníku MŠ se děti učí základní prvky úzce navazující na ZŠ. Především v oblastech početní a literatury, jakožto přípravy na 1. ročník ZŠ.

5.5.5 Témata školního programu a mimoškolní výlety

Témata školního programu MŠ jsou chápána rámcově. Třídy mají vypracována svá třídní kurikula, ze kterých učitelé vychází přímo ve svých výchovně vzdělávacích činnostech.

Mimoškolní výlety vždy korespondují s měsíčním tématem, kterému se děti ve třídách věnují.

Školní témata jsou následující:

- Já a moje těl
- Lidé kolem nás
- Přátelé a rodina
- V čem jsme stejní, odlišní, jedineční

- Odkud pocházíme
- Pocity a naše zdraví
- Přátelství
- Česká republika (aneb místo, kde právě žiji)
- Naše planeta
- Aktuálně zařazené roční období a jejich svátky, oslavy

II. Praktická část

6 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním záměrem diplomové práce je přiblížit multikulturní výchovu v mezinárodních mateřských školách v Praze. Dále popsat vlastní zkušenosti s realizováním procesu multikulturní výchovy ve spolupráce s rodiči.

Konkrétně jsem si stanovila tyto cíle:

- 1. cíl:** Vytvořit vlastní, třídní vzdělávací program s multikulturním zaměřením a ověřit efektivitu jeho přínosu.
- 2. cíl:** Zaměřit se na pozorování a vyhodnocení iniciativy rodičů z hlediska multikulturní interakce a jejich přirozených aktivit v konkrétní soukromé anglické mateřské škole.
- 3. cíl:** Analýza přístupů multikulturních tendencí v předškolních třídách ve Velké Británii.

Výzkumné otázky:

- 1.** Podaří se získat rodiče pro obohacení třídního vzdělávacího programu s multikulturním zaměřením, za přispění a přiblížení jejich vlastních kulturních zvyků?
- 2.** Co bude převažovat v jejich nabídce spolupráce a čeho se bude týkat jejich iniciativa nejvíce ?
- 3.** Které činnosti budou pro děti nejvíce zajímavé, kulturní nabídky zemí evropských nebo zemí více odlišných?
- 4.** Jak se budou vyvíjet vztahy mezi dětmi různých národností ?
- 5.** Je v předškolních třídách ve Velké Británii zahrnuta i multikulturní výchova.

7 Metody výzkumu:

Pozorování: deskripce situací v rámci navrženého třídního programu s multikulturní tematikou.

Rozhovor: s rodiči v rámci mého dotazování související s multikulturní problematikou a spolupráce MŠ a rodin. Dále volně vedený rozhovor s připravenými okruhy otázek pro učitele předškolních tříd na pěti vybraných mezinárodních anglických soukromých školách v Praze.

Dotazník: jsem zvolila jako doplňkovou metodu. Předložila jsem jej rodičům v průběhu roku a dále v závěru školního roku.

Analýza produktu: Ověřování vlastního vypracovaného třídního vzdělávacího programu s multikulturním zaměřením. Analýza školního kurikula pro předškolní třídy ve Velké Británii.

8 Příprava a realizace třídního programu s multikulturním zaměřením

Vzájemné porozumění a tolerance odlišností je jedním z hlavních cílů třídního kurikula, které jsem navrhla a ověřila ve své třídě během jednoho školního roku. Toto třídní kurikulum zaměřené na multikulturní výchovu v interakci s rodinami, klade důraz na mezinárodní rozměr v aktivitách pro děti.

Aby byly aktivity ve třídě pro děti světového charakteru, přispívají všechny činnosti k realizaci projektů naplňující cíle témat multikulturní výchovy. Především jde o začlenění tematických nabídek všech rodin.

Realizace multikulturní výchovy v interakci s rodinami vychází z plánování třídního kurikula z přímé spolupráce rodičů a mateřské školy.

Využití takového vztahu pro učitele znamená zařadit do plánování i zkušenosti rodičů, které adekvátně souvisí např. s tématem. Dále je výhodné pozvat do třídy hosta ze zahraničí, udržovat partnerství se zahraničními školami, obohacovat se navzájem o zkušenosti z cizích zemí, seznamovat se s rodinnými zvyklostmi s tradicemi. Zahrnout osobní zkušenosti dětí i rodin a debatovat nad jejich aktuálními poznatky a ukázkami z cestování po světě. Výběr zemí a seznamování se s jejich kulturními rozdíly vychází přímo ze zastoupení dětí ve třídě. Učitel se zaměřuje na aktivity vedoucí děti k akceptování odlišnosti druhých lidí, jejich kultury, tradic a dále k úspěšnému překonávání případných stereotypů.

8.1 Cíle a hlavní myšlenky třídního programu

Cílem je rozvoj a podpora multikulturní výchovy a jejích tendencí v rámci navrženého třídního kurikula v interakci s rodinami. Podpora zájmu rodičů na přípravách a organizaci činností ve třídě. Spolupráce učitelů s rodinami a spoluúčast při oslavách, událostech, svátcích a při výchovně vzdělávacích aktivitách. Vzájemná podpora a porozumění na úrovni partnerského vztahu rodičů a učitelů, kteří usilují o totéž v zájmu všech dětí spravedlivě. Klíčovým je vzájemné obohacování, vycházející z multikulturního prostředí MŠ.

8.2 Sledovaná skupina rodičů a dětí

Sledovaným vzorkem byli pro mne děti ve třídě a jejich rodiče. Rodiny této sledované třídy tvoří 70% rodin čistě bilingvních, pocházejících z cizí země a zbylých 30% jsou rodiny, ve kterých děti hovoří dvěma jazyky (v MŠ hovoří děti anglicky a doma pouze česky) jsou to však rodiny české. Rodiny dětí ve sledované třídě pocházeli z těchto zemí: Česká republika, Francie, Finsko, Ghana, Irsko, Kanada, Japonsko, Německo, Nizozemí, Polsko, Rusko, Švýcarsko, Ukrajina, USA, Velká Británie.

Vlastní zkušenosti z denních pozorování dětí ve třídě, jsem doplnila o rozhovory s rodiči. Příloha č. 2 Rozhovor s rodinnými zástupci, volně vedený rozhovor vycházející z okruhu připravených otázek na téma Rodinné rituály ve vaší rodině. Obsah rozhovoru sloužil k bližšímu poznání a pochopení rodinné situace a jejích priorit.

Rodičům jsem také předložila dotazníky, které sloužili jako doplňující metoda mého zjišťování ohledně multikulturní výchovy v interakci s rodinami (Příloha č. 5 Rozhovor s rodiči ohledně vzájemné spolupráce).

Po dobu celého školního roku jsem sledovala chování a tendence rodičů z hlediska dobrovolných činností přispívajících k multikulturním aktivitám zakotvených ve třídním kurikulu. Prostřednictvím reakcí dětí ve třídě, jsem zpětně vyhodnotila význam a přínos všech aktivit a stejně tak spolupráci rodin.

8.3 Příprava na dobrou adaptaci dítěte

Malé děti, které přijdou poprvé do mateřské školy, jsou často velice zvědavé avšak ostýchavé. Většinou je napadá mnoho otázek např. jak bude vypadat jejich třída, zda budou mít někde místo pro své vlastní věci a oblečení, jaká bude jejich učitelka a zda je bude mít také ráda.

Pro rodiče malých dětí může být začátek školní docházky taktéž náročný. Rodič zaznamenává nejrůznější obavy o své dítě a přemýšlí o otázkách, které jsou zase typické dospělému jedinci. Zda bude učitel dítěti rozumět, zda mu poskytne vše co bude dítě v MŠ potřebovat, jaké budou šance pro komunikaci s učitelem a také zda je vybraná škola bezpečná a spolehlivá v nejrůznějších ohledech.

Jednou z hlavních myšlenek při tvorbě třídního kurikula, které má být multikulturního zaměření, je nalézání a poté zaměření se především na vše společné dětem a rodinám konkrétní mateřské školy. Z důvodu zajištění dítěti co největšího pohodlí a podpory zdravého sebevědomí v novém kolektivu a prostředí školy.

Třídní kurikulum obsahuje typický denní rozvrh (během něj se děti seznamují a učí o věcech, které se odehrávají a proměňují během celého školního roku). Na počátku jsem se zaměřila na před-vytvoření třídního prostředí, ve kterém se děti budou moci nezávisle „pohybovat a vyžívat“. Součástí podnětné a důvěrné atmosféry bylo představení sama sebe jako učitelky dětem a jejich rodičům již před prvním dnem školy.

Některé z uvažovaných možností, kterými mohou učitelé na začátku školního roku efektivně pomoci zapojit rodiče s dětmi do dění ve třídě. Aby si především rychle zvykly cítit se v takovémto prostředí příjemně. Myslím si, že to jsou také vhodné způsoby pro školu k vytvoření si partnerského vztahu s rodiči. Z nabídnutých variant, které jsem se rozhodla představit, si rodiče mohli snadno vybrat pro sebe nejpříjemnější způsob setkání dle vlastních možností.

- ✓ Pozvání do MŠ, nejen pro nově příchozí rodiče.
- ✓ Osobní dopis rodičům, kterým představím sebe jako učitelku a zároveň naši MŠ (Příloha č.1).
- ✓ Orientační setkání v MŠ pro všechny rodiče i s dětmi.
- ✓ Individuální prohlídka dítěte v jeho očekávané třídě.
- ✓ Návštěva učitele u dítěte doma.
- ✓ Rodič může dle vlastního uvážení pobýt ve třídě s dětmi

Než dítě poprvé vstoupilo do své třídy, bylo důležité provést drobné přípravy, které mu měly už předem napovědět, že je očekávaným členem skupiny dětí ve třídě. Bylo to např. vyznačit místo pro jeho osobní věci, označit jeho jménem skříňku a věšák v šatně a koupelně. Označit cedulkou se jménem také místa ve třídě, na nástěnce, knihovniče, u stolu apod.

8.4 Návrh hlavních komunikačních stimulů pro komunikaci s rodiči

Poněvadž je nesmírně důležité zůstat s rodiči dětí v blízkém kontaktu, promyslela jsem několik způsobů vzájemné komunikace.

- ✓ Týdenní osobně zasílaný dopis rodičům: informuje o aktivitách a činnostech dětí ve třídě, upozorňuje na blížící se svátky a oslavy, především ty, u kterých škola zve rodiče k jejich účasti.
- ✓ Elektronická podoba týdenního dopisu: možnost zasílání e-mailové zprávy rodičům na soukromý e-mail. Zde je výhodou i zpětná, rychlá odpověď rodičů s jejich názory a připomínkami.
- ✓ Možnost osobního setkání individuálně: tato možnost je určena především rodičům dětí, které jsou přiváděny a vyzvedávány prarodiči, chůvami na hlídání apod. a chybí občas osobní kontakt s rodiči.
- ✓ Třídní kalendář na dveřích: dětmi společně vytvořený kalendář na dveřích jejich třídy vždy připomene rodičům zaznamenané významné svátky, oslavy, a události v MŠ, stejně jako témata našich třídních aktivit.
- ✓ Dvakrát ročně budou pořádány třídní schůzky, kde jsou rodiče informováni, jaké pokroky dělá jejich dítě v jednotlivých oblastech.
- ✓ Třikrát ročně obdrží rodiče (Progres Report) slovní hodnocení dítěte v písemné formě.

Reflexe úvodní části

Během rodičovského orientačního setkání jsem rodiče seznámila s denním režimem naší třídy, hlavními aktivitami dětí a obsahem třídního programu. Za důležité jsem považovala jim mimo jiné sdělit i něco sama o sobě. Jak dlouho ve škole pracuji a proč pracuji jako učitelka. Představit se jako osoba, které mohou věřit a které není lhostejné okolí ve kterém žijí děti se kterými jako učitelka pracuji několik nemálo hodin denně. Nabídla jsem ukázkou denního režimu třídy na okopírovaných listech papíru a ponechala dostatečný prostor k dotazům čemu přesně se s dětmi věnuji během dne. Představila jsem rodičům jejich možnosti při, kterých naši třídu mohou navštívit a podpořit. Především během našich školních i mimoškolních aktivit a her vyplývajících z třídního programu multikulturního zaměření, který jsem navrhla.

Rodiče nejvíce zajímala náplň školního programu, konkrétně každodenní činnosti dětí, dále aktivity mimo školní program, polovina rodičů má zájem o sportovní, hudební a výtvarné aktivity v odpoledních hodinách. Dotazy se týkaly výletů a možností osobních konzultací s učiteli během školního roku. Rodiče tří rodin z mé třídy se informovali, zda nemá MŠ v plánu nabízet konverzační jazykové lekce v anglickém jazyce pro české rodiče. Škola tuto potřebu neměla ani nenabízela, avšak někteří rodiče a někteří učitelé navázali a udržovali mezi sebou natolik partnerský vztah, který se později proměnil v některých případech v přátelství.

Jedna z učitelek naší MŠ nabídla možnost odpoledních aktivit pro matky s dětmi od jednoho roku do tří let, zaměřené na hudební stimulaci pohybů batolat a ranou výchovu dětí. Tento motivující program nazývaný Kindermusic, byl během roku využíván. Matky s dětmi se tak scházely jednou týdně v jedné z našich tříd.

8.5 Dlouhodobě naplňované cíle

Záměrem tohoto třídního kurikula jsou dlouhodobě naplňované cíle v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, oblast postojů a hodnot.

Průřezová témata:

Multikulturní výchova, Naše rodiny, Okolí kde žijeme.

Tematické celky:

Tvoří je jejich název a nabídka dílčích témat, námětů a činností. Např. Moji kamarádi; Spolužáci ve třídě; Rodiny mých kamarádů, které již znám. Nabídka dalších dílčích témat, námětů, činností např. rodinné příběhy, naše zážitky a zkušenosti z cestování po světě, místa, události a artefakty z okolí, život dětí v jiných zemích, zvyky a tradice národů zastoupených rodinami ve třídě.

Každý tematický okruh obsahuje konkrétní stanovené cíle, pomocí kterých děti vedeme k seznamování, osvojování a získávání konkrétních dovedností, vědomostí a návyků.

V oblasti klíčových kompetencí v integraci s rodiči jsme se věnovali:

Mimo rozvrhovou realizaci třídního plánu: Třídní projekt souvisí s podporou nejrozličnějších dobročinných fondů a nadací např. pro UNICEF („Daruj panenku“), dále projekt celé MŠ adopce dětí na dálku apod. Jedna z učitelek naší MŠ se zajímala o adopci dětí v Africe, proto kontaktovala jednu matkou dítěte její třídy, pracující pro nadaci adopce dětí na dálku. V polovině školního roku se vedení MŠ rozhodlo podpořit učitelku, která společně s některými rodiči její třídy adoptovala dívku z Afriky. Cílem adopce je finanční podpora k zajištění jejího vzdělávání. Děti se v této třídě po zbytek roku intenzivně zajímali o způsob jejího života, o prostředí, ze kterého pochází, udržovali vztah korespondencí a zasíláním fotografií.

8.6 Denní rozvrh činností ve třídě

Třídní program s multikulturním zaměřením se vyznačuje činnostmi multikulturního charakteru. Ve většině případů jsem si ověřila, že lze skutečně využívat vzájemné spolupráce s rodiči, kteří předvedli, přispěli a nejrozličněji podpořili multikulturní charakter her a činností MŠ v následujících oblastech:

- ✓ Materiální prostředí třídy, pomůcky a hračky (shromažďuji a používám předměty, které odrážejí kulturní a etnické zázemí dětí v mé třídě).
- ✓ Výběr a užívání rekvizit, loutek, oděvů a textilií kulturně odlišných pro hru a dramatické činnosti.
- ✓ Knihovna naší třídy obsahuje knihy seznamující s odlišnými kulturami či etnickým zázemím dětí.
- ✓ Čtení pohádek a příběhů, které vysvětlují a poukazují na životní styly nejrozličnějších kultur a etnik.
- ✓ Výlety a exkurze a návštěvy rodičů v MŠ, při kterých se děti seznamují s českou kulturou a zároveň získávají poznatky o kulturách z kterých pocházejí ostatních dětí.
- ✓ Suvenýry, hudební nástroje, hudba na CD typické pro kulturu cizích zemí.
- ✓ Jídla, teplé pokrmy a suroviny připravované za pomoci rodičů v MŠ vycházející z multikulturního složení naší třídy.

- ✓ Činnosti naší třídy charakterizují také kulturní zvláštnosti společnosti České republiky.
- ✓ Třídní program zahrnuje oslavy svátků tradičních v ČR stejně jako oslavy a události rodin dětí z kultur odlišných.
- ✓ Povzbuzování rodičů k práci dobrovolníků při pomoci s aktivitami naší třídy (sportovní aktivity, piknik na zahradě, oslavy a události MŠ...).
- ✓ Nezaměřujeme se jen na poukazování rozdílů lidí a kultur, ale především na jejich pochopení, toleranci a všeho co nás sbližuje.

Průběh denního rozvrhu činností ve třídě vychází ze školního kurikula, některé činnosti jsou proměňovány na základě domluvy učitelek s rodiči a vedením školy. Aktivity mohou být delší či kratší dle potřeb dětí a plánovaných činností učitelů. Důležitým předpokladem je pestrost a plnění předem stanovených cílů s možností obohacení programu ve třídě a aktuálního zájmu dětí.

Reflexe odpoledního rozvrhu činností:

V měsíci dubnu jsme se rozhodli upozornit rodiče na možnost pobytu v zahradě spolu s dětmi a učiteli. Inspirovali nás k tomu samotní rodiče. Někteří přicházeli pro děti dříve a poněvadž právě probíhali sportovní aktivity, hry a volná hra se sportovním náčiním, rodiče projevíli zájem a sledovali chování svých dětí v dětském kolektivu, a zároveň podporovali jejich aktivitu.

Odpolední činnosti jsou za příznivého počasí plánované v prostředí školní zahrady a v rozmezí od cca 15:30 – 17 hodin jsou rodiče vřele vítáni pobýt či posedět na zahradě i s mladšími či staršími sourozenci dětí naší MŠ.

V rámci schůzky rodičovského spolku nám jedna matka americké národnosti, nabídla organizované aktivity v odpoledních hodinách. Dvakrát týdně tato matka docházela do naší třídy, ve které se všemi dětmi zůstávajícími na odpoledne, prováděla hravou formou hudební aktivity, povídání s knihou, činnosti zaměřené na rozvoj jemné motoriky, hry s čísly a písmeny, tematické činnosti vycházející z ročních období apod.

Poněvadž byla tato matka sama pedagogicky vzdělaná a zkušená (v oblasti primárního vzdělávání), připravovala svého syna na školu v domácím prostředí a do naší MŠ docházel dvakrát týdně na celé odpoledne. Proto nám tato matka nabídla organizovat tyto zábavné činnosti pro děti zdarma a zároveň nabídla svou asistenci. Její pomoc i činnosti

byli přínosné, nejen učitelé ale i rodiče byli spokojeni s její pílí a nadšením pro aktivity plné obohacujících příběhů a letitých zkušeností.

8.6.1 Ranní aktivity

Již způsob vedení docházky může podporovat soudržnost a zároveň individualitu dětí ve třídě. Každý si může v prvních dnech vyrobit značku, panáčka, jakýkoli objekt vztahující se např. k měsíčnímu tématu.

Osvědčil se papírový panáček / panenka reprezentující dítě samotné, kterou si děti vytvoří podle svého přání a individuálních odlišností. Dětem nabídneme k dispozici zrcadlo, aby samy prozkoumaly barvu očí, vlasů, pleti apod. Každý jiný námět sloužící jako „jmenovka“ by měl pokaždé vycházet z individuality a vlastní kreativity dítěte, často koresponduje s třídním tématem (má oblíbená hračka, zvíře, dům ve kterém bydlím apod.). Tyto papírové „jmenovky“ byly dále využívány k tzv. „Hře se jmény“. Hravou aktivitou se mohly děti navzájem vyzývat, jmenovat, počítat či jinak kontaktovat za asistence učitele při první společné aktivitě dne.

Podle zvoleného tématu na určité období se měnily papírové jmenovky. Např. na podzim zastupovala každé dítě značka se jménem ve tvaru jablka, které děti zavěšovaly za pomoci rodičů na papírovou jabloň u vstupu do třídy, dále papírové listy se jménem, které děti jednoduše přilepily na zeď u třídy. Využili jsme papírové rybky, které jsme vhazovaly do skleněného akvária apod. Záleží také na jménu třídy, zvolili jsme laminované papírové opičky, které děti ráno lepily na velkou papírovou palmu na dveřích třídy. Této hry se jmény využívám k motivaci dítěte být na počátku dne harmonicky naladěné do třídy. Tato činnost se osvědčila, protože umožňovala dítěti podílet se na něčem společném se svým rodičem těsně před ranním rozloučením. Dalším důvodem je podnítit děti k rozhovoru nad tím, kde je jejich jmenovka umístěna a tak se přirozeně začleňovat do skupiny dětí ve třídě již od prvního dne.

8.6.2 Ranní kruh

- Dobré ráno, píseň k přivítání.
- Zpráva - co je dnes nového?
- Počasí a třídní kalendář.
- Plán činností a her dne.
- Činnosti ve skupinkách (Centra našich aktivit).
- Nové materiály, techniky, činnosti (s čím, s kým se dnes seznámíme?).
- Ukaž a povídej! (hračka; předmět, který děti přinesou z domova a představí ve třídě, každý den povídají dvě až tři děti o hračce nebo předmětu, se kterým si hrají doma, který mu rodiče darovali apod. Během roku děti nosily k ukázce mnoho tradičních hraček, dokonce i z dob dětství jejich rodičů i prarodičů. Tradiční kostýmy předměty denní potřeby atd.).

Toto jsou oblasti ranního povídání s dětmi v našem ranním kruhu. Z důvodu smysluplnosti a posloupnosti informací, které se děti v průběhu každého tématu dozvídají, ponechávám výše uvedené řazení neměnné po dobu celého měsíce. Rozhovory se jen po čase stávají hlubšími poněvadž se děti spontánně učí rozvádět své myšlenky a pokládat vlastní otázky.

Každé ráno sedíme s dětmi v kruhu, a navzájem se znovu pozdravíme a zazpíváme. Písně mohou být nejrozličněji obměňované dle aktuálního tématu, námětového výletu, kam se s třídou chystáme nebo závisí na situacích a svátcích třídy a rodin. Občas je dobré zahrát píseň na hudební nástroj či pustit CD s konkrétním hudebně-kulturním žánrem.

Tímto můžeme zahájit povídání s dětmi, které je však v čase ranního kruhu vždy řízené učitelkou. Otázky směřující k dětem se tedy týkají prvního okruhu co je dnes nového, kdo by se rád podělil o zprávu nebo krátký příběh (ne všechny děti se chtějí v prvních dnech školy verbálně projevovat před ostatními, což respektujeme. Ze zkušenosti však lze říci, že již po několika týdnech školní docházky jsou děti úspěšně integrované.

8.6.3 Činnosti v malých skupinách (Centra našich aktivit)

Každé z „center našich aktivit“ je zařízeno specifickými pomůckami, hračkami a materiály, které úzce souvisí se zaměřením aktivit ve skupině, do kterých jsou děti rozdělovány.

Po předem domluveném čase se děti na signál učitele v centrech střídají. Děti se seznamují s předměty a pomůckami, se kterými samy volně manipulují a hrají si.

Rozdělení dětí do skupin určí učitelka podle přání dětí již v ranním kruhu před zahájením a může ke zviditelnění zapsat jejich jména na tabulky či listy papíru, které umístí k příslušnému centru. Učitelka postupně všechny skupiny obchází a je dětem nápomocná. Záleží na situaci, pokud jsou děti dostatečně samy aktivní, není třeba činnosti výrazněji vést, avšak pokud si děti neví rady se zacházením stavebnic, výtvarných potřeb, hraní karet, pracovních listů, křížovek, deskových her apod., je třeba postup vysvětlit a zopakovat. Je tak samozřejmě snazší pro učitele a efektivnější pro děti věnovat se jednotlivým činnostem individuálně. Tímto také děti vedeme a učíme je hrát si a manipulovat s předměty nezávisle, občas však s verbální pomocí dospělého.

Centra aktivit a her jsem rozdělila podle materiálů, pomůcek a povahy činností v konkrétním prostoru následovně:

- stavebnice a hračky u stolů
- kreslení a aktivity prvopočátečního psaní
- výtvarné pomůcky a ruční práce
- stavebnice
- přírodovědné materiály a pomůcky k počítání a hry s čísly
- knihovnička
- koutek pro dramatické hry s převleky

Čeho je výhodné využít v průběhu těchto aktivit v malém počtu skupinek oproti společné a řízené činnosti?

Především podporujeme samostatnost dětí a jejich individuálního zapojení. V tomto případě se děti dále učí jak spolu vzájemně spolupracovat a zároveň se při výběru činností rozhodovat i sám za sebe. Přesvědčila jsem se, že možnost volby činností přispívá

ke snazší integraci a adaptaci dětí ve třídě, která posiluje jejich ujišťování se nad kontrolou svých vlastních činů v konkrétních situacích.

Dítě se stává zdatnější a samostatnější v komunikaci se všemi dětmi postupně bez náhlého nátlaku dospělého. Skrze hru a manipulaci s předměty a nejrůznějšími pomůckami mezi sebou děti komunikují na jejich přirozené úrovni a rychle si porozumějí a navzájem se tolerují.

Učitel má možnost individuální spolupráce s dítětem např. v činnostech z oblasti předmatematických představ a prvopočátečního čtení a psaní. Dále má možnost efektivního pozorování průběhu činností, možnost zařazení dalších aktivit, kdy je nutné se střídat a ostatní musí chvíli vyčkat bez pocitu časového promarnění (např. při pečení, výroby těsta nebo práce s keramickou hlínou apod.). Jednotlivé koutky a tedy i skupiny, do kterých jsou děti rozděleny, můžeme označit barevně, nebo pokud děti rozpoznají svá jména, můžeme je zapsat.

Reflexe činností rodičů v Centrech našich aktivit :

Na začátku školního roku děti definitivně potřebují pomoc učitele či dospělého s předvedením a vysvětlením manipulace s novými předměty, hračkami a hrami. Jeden z rodičů se nám nabídl předvést manipulaci s jemnými papíry při skládání Origami. Důvodem byla velká spokojenost této matky s třídními výtvarnými výrobky a činnostmi. Tato matka japonské národnosti s naší třídou strávila dopoledne, během kterého předvedla i několik tradičních technik k procvičení a zahřátí prstů před samotným skládáním.

Někteří rodiče se domluvili s učiteli na společných činnostech v „centrech aktivit“. Jsem přesvědčena, že takováto návštěva rodiče ve třídě by měla být tematická, doprovázená užitečnými informacemi a vycházející z jeho „kompetence“. Dospělý by měl být v tématu zainteresován alespoň zájmově, kulturně, nábožensky, profesně či jinak.

Zájem rodičů o spolupráci a úspěch u dětí jsme zaznamenali během školního roku při mnoha obohacujících událostech. Asistence rodičů proběhla již v prvním čtvrtletí roku a dotvářela multikulturní charakter třídního programu:

„*Návštěvy ilustrátora*“ ve třídě (strýc chlapce z naší třídy žijící a tvořící ilustrace dětských knih v Austrálii dětem předvedl vytváření kreativní techniky koláže symbolů jara. Děti zároveň lákavým a vřelým způsobem zapojil do společného tvoření).

„*Návštěvy hudebního hosta*“ (otec jiného chlapce přinesl do MŠ originální bubny a bicí nástroje z Jižní Ameriky, které jsme si všichni vyzkoušeli. Sám je zakladatelem netradiční hudební kapely a nabídl uspořádat krátký workshop seznamující děti s rozmanitostí zvuku těchto nástrojů).

„*Ukázky dovedností chovatele a cvičitele dravců*“ stále žijících na území ČR. Tohoto hosta nám představila matka chlapce, který si ke svým narozeninám přál pozvat svého rodinného příbuzného k představení vzácných dravců naživo na zahradě MŠ.

„*Čtení irského tradičního příběhu pro děti*“ s dramatizací, doprovázenou papírovými loutkami legendárních postav. Kniha nám byla poté věnována a naší třídní knihovnička tak přibyla kniha s další kulturní tematikou.

Podotýkám, že všechny uvedené aktivity a návštěvy se uskutečnily na návrhy rodičů samotných po domluvě s učiteli.

Někteří rodiče nám asistenční pomoc nabízeli v průběhu celého roku:

- jako doprovod na celodenním výletě,
- při sportovním dni školy,
- přípravy „Mezinárodního pikniku na zahradě“,
- během „Podzimního malování“ (jedno podzimní odpoledne jsme s několika rodiči vytvářeli podzimní dekorace zdobené mícháním podzimních odstínů akvarelových barev a besedou o akvarelech),
- při lampionové procházce v okolí MŠ a následném podávání horké čokolády,
- s dlabáním dýní, krájením a sušením jablek a pečením koláče k oslavě podzimní sklizně,
- při exkurzi za zvířaty do Toulcova Dvora; na koňskou farmu,
- během návštěvy muzea,
- s organizací vánočního koncertu (hudebně dramatický blok, příprava kostýmů pro děti na vánoční koncert); rodiny se scházejí jednou týdně po skončení provozu MŠ, již v období adventu a tráví společné chvíle přípravami dekorací, vyměňují si informace o průběhu tohoto svátku v zemi jejich původu, přinášejí do MŠ občerstvení k posezení u čaje a kávy,
- při „Sobotním čtení pro děti“ v MŠ (čtení rodičů v sobotních dopolednech, jako motivace dětí a jejich zájmu o knihy a vyprávění příběhů),

- s oslavami narozenin (oslavy dětí a pozvání zajímavých hostů ke společným oslavám),
- „Multikulturní čtení ve třídě“ (každý měsíc přicházel do třídy host z řad rodičů, který děti seznamoval s tradičním příběhem cizí země či kultury, host předčítal úryvky z knihy nebo sám příběh převyprávěl s využitím ilustrace knihy, fotografií apod.).

8.7 Témata třídního kurikula a výlety mimo školu

Témata ve třídě jsou měsíční a vycházejí přímo z aktuálního ročního období, svátků, oslav a událostí MŠ a dále jsou témata inspirována také literaturou pro děti, hrdiny dětských příběhů apod.

Témata jsou co nejvíce plánovaná na náměty a přání rodičů. Společně s učiteli jsou prodiskutována témata v měsíčním předstihu se zájemci ze strany rodin dětí.

Některé výchovně vzdělávací oblasti a témata jsou odlišná dle kulturního hlediska a původu rodin. V rámci třídního kurikula s multikulturním zaměřením jsme se seznámili s odlišnostmi v oblastech:

- ✓ dětské literatury
- ✓ hudby a tance
- ✓ rodinných tradic a rituálů
- ✓ národních pokrmů
- ✓ významných počinů a událostí zemí (vynálezy, legendy apod.)

Okruhy zahrnuté v měsíčních tématech třídy:

- ✓ Moje tělo; to jsem já
- ✓ Moje rodina (rodiče, kteří měli zájem jsme pozvali do třídy, aby nám pověděli o členech své rodiny).
- ✓ Hračky dříve a dnes (zajímavé ukázky různých hraček i z jiných zemí; učitelé i rodiče představovali dětem hračky či fotografie hraček, se kterými si hráli v dětství; v rámci podpory projektu UNICEF vyráběli dospělí s dětmi panenky pro charitativní účely).
- ✓ Vytváření přátelství

- ✓ Každý jsme jiný
- ✓ Naše pocity / Vytváření přátelství
- ✓ Jak zůstaneme zdraví ?
- ✓ Lidé a jejich zaměstnání
- ✓ Jak být dobrým posluchačem?/ Naše práva a povinnosti
- ✓ Město, ve kterém žijeme
- ✓ Prázdniny a cestování

Třídní výlety mimo MŠ jsou organizovány za účelem vzdělávacím či rekreačním. Jedná se například o exkurze, výlety do ZOO, návštěvy hradů a zámků, botanické zahrady, výstav, muzeí apod. Rodiče byli vždy včas informováni o plánovaných událostech.

Z hlediska zhodnocení podotýkám, že měsíční témata byla realizována pestrou nabídkou činností obou stran, školy a rodin. Prostor, který byl rodičům na jejich přání nabídnut byl v průběhu školního roku využit a ceněn. Taktéž byly využity rady i věcné náměty většiny rodičů. Třídní kurikulum bylo obohaceno ze stran rodin především o výlety, exkurze, společné oslavy, udržování svátků, společných událostí, tematických multikulturních činností a o materiální zásobení třídy (suvenýry ze zahraničí).

8.7.1 Třídní kalendář a multikulturní aktivity v interakci s rodinami

Zaznamenáváme všechny oslavy, svátky a události, které ve třídě slavíme společně s rodiči, kteří mají možnost nás tak seznámit s jejich průběhem a zároveň obohatit.

Předem jsou plánované tyto události, avšak iniciativa rodičů je vždy vítána a události v kalendáři během roka mohou kvantitativně narůstat.

Září:

- Mezinárodní piknik (každá rodina přinese na ochutnávku tradiční pokrm (nejlépe domácí výroby) či suroviny; děti i dospělí se oblékají do barev jejich země, dresů národního sportovního týmu apod. přinášejí k výzdobě vlajky a mapy, suvenýry a nejrozumnější tradiční předměty).

- Teddy Bear's picnic (posezení na zahradě MŠ, které bude v čase místo ranní svačiny; každé dítě si přinese svého vlastního plyšového medvěda nebo jinou oblíbenou plyšovou hračku, se kterou společně posvačí). Tato událost je inspirována knihou od Kimmyho Kenedy, Prue Theobalds – Teddy Bear's Picnic.

Říjen:

- Podzimní malování: míchání podzimních barev, krátká beseda o tom, co je akvarel a o malování akvarelovými barvami. Povídáme si o barvách, které vidíme v našem hlavním městě „Podzimní Praha plná barev“.
- Lampionová procházka v okolí MŠ (předem ozdobíme zakoupené papírové lampiony; po procházce budeme na zahradě podávat horké kakao).
- Výlet na koňskou farmu, kde také vybereme a zakoupíme dýně k dekoraci MŠ.
- Halloween Carnival (děti hledají překvapení, které se schovává v zahradě; večer v čase stmívání hledají děti s baterkami sladkosti v zahradě spolu s rodiči; všichni jsou oděni do kostýmů dle svých přání, v plánu je možnost volného pohybu v MŠ, kde je v každé třídě připravena jedna činnost s učiteli a rodiči např: malování na obličeje, tanec a rej kostýmů a zdobení muffin a perníkových koláčků. Američtí rodiče budou pro nás organizovat společné dlabání dýní s dětmi, pečení slaných dýňových semínek a vážení a porovnávání jednotlivých dýní).

Listopad:

- Výlet do muzea; divadelní představení pro děti podle vhodné aktuální nabídky.
- Pouštění draků; (vyrobíme si draky společně s rodiči všech dětí, necháme se inspirovat zvláštnostmi z jiných zemí).

Prosinec:

- Sv. Mikuláš – český zvyk; vyprávíme si o třech postavách, které zavítají také do MŠ.
- Advent – čas předvánoční a příprava na něj (rodiče jsou vítáni podělit se o zvyky a tradice jejich země; společně budeme poslouchat hudebně rozmanité koledy z celého světa a prohlížet si fotografie z období Vánoc v jednotlivých, kulturně odlišných zemích.
- Společné pečení cukroví a výroba tradičních nejen českých vánočních ozdob. Rodiny jsou pozvané, aby nás seznámili s jejich rodinnými tradicemi a přípravami na vyvrcholení tohoto svátku.

- Divadelní představení pro děti s vánoční tematikou (divadlo přijede zahrát do MŠ).
- Vánoční koncert všech dětí; „Vánoční příběh“ – dramatická hra, která je překvapením učitelů a dětí pro rodiče.

Leden:

- „Pohyblivý svátek“ oslava Čínského Nového roku; Tanec tygra; (kostýmy, výzdoba a legendy nám bude představovat náš host žijící v Číně. Celý týden se budeme věnovat této tematice).

Únor:

- Svátek Sv.Valentýna (povídání si o vztazích, které máme s lidmi; význam přátelství; pojďme si všichni obléknout něco červeného – co tato barva symbolizuje?)
- „Multikulturní čtení ve třídě“ maminka japonské národnosti nám představí příběh z knihy Umbrella (Deštník), autor: Tara Yashima, příběh děvčátka, které jde poprvé do mateřské školy a nese s sebou deštník, je to zároveň poprvé, co se nedrží za ruku svého rodiče.

Březen:

- Dr.Seuss's Birthday (narozeniny oblíbeného autora dětských knih; učíme se jeho nová rýmovaná říkadla).
- St. Patrick's day (irský svátek Svatého Patrika; říkadla a pověry vztahující se k příběhu; symboly tohoto svátku. Návštěva irské maminky ve třídě, která nám tento svátek představí blíže).
- Hina Matsuri (japonský festival panenek) návštěva japonské maminky ve třídě, povídání a přiblížení tohoto svátku.
- „Multikulturní čtení ve třídě“ maminka americké národnosti nám přijde přečíst příběh Corduroy, autorem knihy je Don Freeman, jde o příběh pro děti o ztraceném medvídkovi. V příběhu se medvídek Corduroy setká s někým, kdo ho seznámí s cizím prostředím a pomůže mu nalézt domov.

Duben:

- Velikonoční pomlázka a oslava tohoto svátku (tradiční aktivity barvení a zdobení vajíček v kombinaci se západoevropskými tradicemi např. hledáním pomlázky od Velikonočního králíčka na zahradě). Děti vyrábí velikonoční motivy a dekorace a společně si povídáme se všemi přítomnými rodiči o velikonočních zvycích a tradicích v zemích jejich původu. Někteří rodiče (polské, české, německé, švýcarské a ruské národnosti) se nabídli připravit dopolední svačinu podle jejich tradičního domácího receptu, děti se budou podílet na zdobení pokrmů a prostírání stolů v jídelně. Velikonoční čokoládový moučník švýcarské maminky; polské plněné pirohy; německé perníčky a jablečný závin; ruský nepečený moučník Pascha tradičně připravován na Velikonoce.
- Oslava k mezinárodnímu Dni Země: zasazení stromku či keře na zahradě MŠ (symbolizuje ekologicky pojatý příchod jara).
- Mezinárodní den dětských knih: (děti se převlečou za svého oblíbeného knižního hrdinu; společné čtení s rodiči v rámci tohoto odpoledne). Někteří rodiče (z ČR, Velké Británie, USA, Irska, Japonska, Francie, Německa, Ruska) nám představí svého oblíbeného knižního hrdinu jejich dětství a jeho typický kostým.
- „Multikulturní čtení ve třídě“ tatínek francouzské národnosti nám přijde představit tradiční dětský příběh pocházející z Francie. Histoire de Babar; Babar et le professeur Girafon, autorem je Jean de Brunhoff. Příběhy slona Babara a jeho další dobrodružství.

Květen:

- Oslava dne matek: (připravíme „Brunch“ neboli dopolední pohoštění pro maminky, vítané jsou i babičky).
- Oslava japonského svátku Hanami – svátek oslav pučících květů (v Japonsku probíhá od února do května) slaví se radost z pučících květů. Plánujeme procházky s pozorováním kvetoucích stromů do přírody. Výroba tradičních papírových květů, Origami višňové květy apod.
- „Multikulturní čtení ve třídě“ jeden z rodičů anglické národnosti, který nám přečte The Tale of Peter Rabbit (Pohádka o Petru Králíkovi);

The Tale of Squirell Nutkin (Pohádka o oříškové veверce) autorkou knih je Beatrix Potter. Budeme si prohlížet i originální barevné ilustrace těchto klasických anglických příběhů pro děti.

Červen:

- Den otců: (připravíme dopolední pohoštění pro tatínky, vítáni jsou i dědečkové).
- Sportovní den (sportovní stanoviště na zahradě MŠ, organizováno společně s rodiči).
- „Festival výtvarných prací“ všech dětí (na zahradě),
- „Multikulturní čtení ve třídě“ maminka polské národnosti nám bude vyprávět o příběhu, který bude doprovázet i s loutkami a vyprávěním jejího syna a dcerou z naší třídy. O strašném drakovi pod wawelským hradem a jiné polské pohádky, autorem knihy je Petr Motýl.

Reflexe multikulturních aktivit v interakci s rodinami:

Společné aktivity, které jsme do třídního kalendáře zaznamenali a prováděli je ve spolupráci s rodiči, byly uskutečněny s jejich ochotou a skutečným zájmem. Snažila jsem se rodiče pokaždé měsíc dopředu osobně kontaktovat a připomenout jim nadcházející události. Naznačovala jsem jim tak oblast spolupráce, kterými by obohatili naše plánované činnosti ve třídě z hlediska země jejich původu. Některé oslavy nabídli rodiče samotní např. japonská maminka chtěla s námi ve třídě oslavit japonský svátek malých děvčat Hina Matsuri a tím tak ostatní děti seznámit s jeho průběhem a tradicí. Vyprávěla nám, že Hina Matsuri je jakýsi festival panenek a při oslavách tohoto festivalu se dětem ukazují staré tradiční japonské panenky. Mladé dívky dostávají od rodin panenky či loutky, které symbolizují postavy císařského dvora. S sebou přinesla tato matka panenky, které si v rodině předávají z generace na generaci. Na ukázkou nám půjčila několik japonských panenek její dcery a spolu nám vyprávěly o panenkách na fotografiích pořízené z výstav v Japonsku. Některé panenky jsou velice křehké z porcelánu, jiné jsou dřevěné, některé jsou oblečeny do divadelních kostýmů stylizované do podob zvířat apod.

V únoru před oslavou narozenin německého chlapce se jeho matka informovala o možnostech oslavy v budově MŠ v sobotu. Po domluvě s vedením mateřské školy sama zorganizovala program pro děti i rodiče v sobotním dopoledni a sama dětem představila

několik oblíbených knih jejího syna. Ukazovala dětem ilustrace německých knih a příběhy sama převyprávěla. Ostatním rodičům se líbil nápad představit dětem knihy z celého světa obzvlášť s uvedením ukázek v cizím jazyce. Od této události se pořádala v MŠ tzv. Sobotní čtení rodičů pro děti. Některé soboty byly spojeny i s oslavami narozenin ostatních dětí apod. Záleželo na zájmu rodičů.

Zájem rodičů a dětí o knihy mne vedl k zařazení čtení pro děti i do třídního programu k obohacení multikulturních aktivit. Domluvila jsem se s rodiči, kteří poté každý měsíc četli dětem jako „host třídy“. Od měsíce února do konce školního roku jsem každý měsíc pozvala vždy jednoho z rodičů. Přinesli s sebou tradiční pohádky i dětské příběhy pocházející z jejich země. Čtení doprovázeli někteří rodiče dramatizacemi, ukázkami v cizí řeči, ukázkami písma i základními frázemi cizího jazyka.

Někteří rodiče, konkrétně z ČR, Velké Británie, Německa, USA a Francie se ptali, zda by mohli k narozeninám jejich dítěte poslat také něco celé třídy. Chtěli ostatní děti obohatit něčím, co jim jejich dítě takovým dárkem připomene. Navrhla jsem rodičům, že mohou věnovat dětem do třídy knihu, která bude obohacovat všechny děti a zároveň je tak potěší. Domluvila jsem se s rodiči na multikulturních knihách, pokud možno, tedy vypovídající o zemi a původu dítěte. Různí rodiče během celého školního roku věnovali naší třídě celkem 10 knih známých dětských hrdinů cizích zemí, tradičních pohádek a příběhů jejich vlastních kultur.

Při našich společných oslavách se vždy nejméně dvě rodiny mezi sebou domluvily a přinesly do MŠ ochutnávky či občerstvení jídel nejrůznějších tradičních receptů. Hotová jídla i suroviny jsme vyfotografovali a na konci školního roku jsme z nich vytvořili obrázkovou knihu tradičních receptů pro děti. Knihu jsme nazvali Pokrmy z celého světa (Food around the world). Děti měly možnost ochutnat např. tradiční domácí chléb a bramborový salát se sýrem podle ukrajinského receptu. Tradiční medové oplatky z Nizozemí a mnoho druhů nizozemských sýrů. Gaspacho studená rajčatová polévka z Andalusie. Albondigas španělské masové kuličky s bylinkami. Polský sladký Makowec dezert z máku, který se tradičně připravuje na Velikonoce a Vánoce. Polské Pirožky plněné masem a zeleninou. Welšský zákusek Welsh cake, dortík podávaný s máslem a džemem. Welsh rarebit, teplý sýrový toast z mléka a žluté hořčice, obvykle je podáván jako teplá snídaně.

8.7.2 Kniha naší třídy

V prvních dnech školy se s dětmi společně zaměříme na vytvoření „Knihy naší třídy“. Postupně ji budu posílat dětem domů a jeden po druhém bude mít možnost vytvořit svoji osobní stránku sám o sobě spolu se svým rodičem. Na stránku mohou umístit fotografie dítěte a jeho rodiny, domácích zvířátek či obrázky, které nám napoví něco blízkého o dítěti. Např. které místo má rád, kde bydlí, fotografie z výletů, dovolených a oslav, členy rodiny. Zachytit, co ho těší dělat o víkendech, kterým sportovním či jiným aktivitám se věnuje, jaká je jeho oblíbená hračka, s kým si rád hraje, jaké je jeho oblíbené jídlo apod. Tuto stránku, která se bude podobat koláži si každý odnese na konci školního roku domů.

Knihu umístíme do naší třídní knihovny, kde bude k dispozici k prohlížení během dne. Zároveň ji plánuji využívat jako případný obrazový materiál při rozhovorech dětí v ranním kruhu (např. kde a co jsi dělal o víkendu; jak vypadá ten tradiční kostým a ta tvá hračka, o které zrovna vyprávíš?).

Reflexe průběhu vytváření Knihy naší třídy:

Po krátké debatě o Knize naší třídy se děti společně shodli na těchto třech otázkách, které si přejí umístit na každou stránku: *jak se jmenuji;*

kdy slavím narozeniny; s čím si nejraději hraji? Při doručení a dokončení celé Knihy třídy, které trvalo jeden měsíc, jsem byla příjemně překvapena velkým zájmem a entusiasmem rodičů. Podpořili tak nápad v rámci naší třídy a daly najevo ochotu a spolupráci. Stránky byly výtvarně barevné, nápadité a bohaté na informace a zajímavosti o dětech a jejich rodinách.

Kniha naší třídy se setkala s úspěchem, rodiče si ji s oblibou střídavě půjčovali domů na víkendy a děti těšilo, že mohou doma při povídání o kamarádech také ukazovat na konkrétní postavy z fotografií.

V průběhu roku jsme se rozloučili s německým děvčetem a jejími rodiči, kteří se stěhovali zpět do jejich rodné země. Matku při té příležitosti napadlo požádat mě i ostatní rodiče o kontakt a sama doma vyrobila podobnou knihu, kde jsme mohli zapsat svou adresu a jiný kontakt k udržení vztahu na dálku alespoň písemnou formou. Tato německá

maminka nám jako třídním učitelkám navíc věnovala proutěný koš, který naplnila německými výrobky a suvenýry charakteristickými pro zemi původu této rodiny.

Podobným způsobem si rodiny za poslední roky zvykly komunikovat s naší MŠ. Vytvořili jsme si tak „sít“ kontaktů s rodiči, kteří se nabídli podporovat myšlenku mezinárodní školy a při jejich cestování nebo stěhování se do jiných zemí světa, materiálně podporují sociálně-kulturní zázemí a vybavenost MŠ (matka z japonské rodiny, která několikrát ve třídě děti učila skládat Origami již několikrát do třídy zaslala originální papíry na výrobu Origami, otec téže rodiny nám laskavě zaslal originální kimona na judo, které probíhá v naší MŠ v odpoledních aktivitách).

Ostatní rodiny, které nás tento školní rok obohatili o zásobu a originální materiály i suvenýry byly např. z Francie, Rakouska, Ruska, Jižní Afriky, Holandska, Velké Británie a USA.

9 Vznik rodičovského spolku

Během prvního roku zahájení a fungování této anglické MŠ, se vlastní iniciativou rodičů vyvíjel požadavek s několika konkrétními návrhy na založení spolku rodičů naší (tzv. Parens association).

Každý měsíc se tento spolek rodičů schází v budově MŠ a domlouvá se společně na průběhu školních aktivit za pomoci a podpory rodin. Rodiče svou angažovaností, věcnými dotazy a často nabízenou ochotou pomoci, poukázali na skutečnost, že mají zájem o vytváření partnerství s mateřskou školou.

9.1 Aktivity rodičů v rámci jejich setkávání

Na žádost a přání rodičů vznikl v loňském roce Spolek rodičů při MŠ (tzv. Parens Association). Na začátku školního roku jsou rodiče informováni o oblastech, ve kterých mohou vyvíjet případný interaktivní zájem:

- pomoc s přípravou oslav, svátků (Halloween, Vánoc, Velikonoc, Dne dětí, atd.)
- podporu v rámci organizace sportovních aktivit;
- pomoc při třídních projektech a aktivitách;

- doprovod v rámci výletů či vícedenních pobytů;
- natáčení video záznamu našeho školního koncertu na jaře a v zimě;
- vaší návštěvu v MŠ a podělení se s dětmi o zážitky, dovednosti atd.
- přípravy oslav narozenin dětí;
- přiblížení země jejich původu s jejich tradicemi a zvláštnostmi.

V rámci Rodičovského spolku se rodiče scházeli každé první úterý v měsíci od 9 – 10:30 hod. Domlouvali se na společných událostech, aktivitách, plánování s učiteli, obohacovaly školu o jejich náměty vztahující se k průběhu tradičních oslav, událostí a tradic jejich země. Radili se a informovali o událostech a pokrocích svých dětí ve třídě. Někteří rodiče se intenzivně zajímaly o kulturní program v Praze, a proto se učitelů ptali na jejich názory a doporučení. Zajímali se o doporučení na výlety s dětmi pro celou rodinu v České republice.

Při oslavě svátku Halloween, kdy se v každé třídě setkala více než polovina rodičů a podíleli se na přípravě i průběhu oslav v centrech aktivit, se rodiče cizinců o tradiční české pokrmy. Rodiče zajímalo, jaké je tradiční české pečení. Jedna matka z Francie a druhá ze Švýcarska se zajímala, jaké druhy sušenek se pečou na Halloween či jiný svátek v naší zemi. Dvě české matky se tedy domluvily s ostatními rodiči na ukázkách odlišných tradičních receptů. Tyto aktivity jsem navrhla provádět společně s dětmi i rodiči, nazvali jsme je „Děti pomáhají v kuchyni“. Od následujícího měsíce tedy od listopadu do června se jednou v měsíci organizovaly spolu s rodiči ochutnávky či samotná příprava tradičního pokrmu zastupující jednu národnost v naší třídě.

Reflexe aktivit rodičů v rámci jejich setkávání:

Nejsem si jista, zda by mě na začátku školního roku napadlo požádat rodiče, aby se sami rozhodli pro začlenění se do oblastí aktivit jejich spolupráce s naší MŠ. Neoficiálně tak za zvolenou oblast převzít zodpovědnost, tzv. vzít si ji na starost. Avšak rodiče v rámci setkání rodičovského spolku sami a ochotně diskutovali o této možnosti a zajímali se, zda bychom jako škola neměli o takovouto dlouhodobější a cílenou pomoc zájem.

Několik rodičů mě osobně oslovilo, zda bych navrhla dokument sloužící pro vnitřní potřeby mateřské školy a rodičovského spolku, ve kterém je dobrovolníkům uvedena konkrétní nabídka oblastí zájmu spolupráce MŠ s rodiči. Vyplněním tohoto dokumentu se však rodiče nezavazovali k plnění nějakých povinností, nýbrž pouze poukázali na oblast

svých zájmů. Tuto spolupráci jsem na konci roku při celkovém hodnocení označila jako velice kvalitní a poctivě plněnou v zájmu dětí a celé školní komunity. Konkrétně v příloze č. 8 Dotazník dobrovolnických činností rodičů. Rodiče se podíleli na spolupráci v těchto konkrétních oblastech:

- Školní pikniky pro rodiny (účastnili se všechny rodiny ve třídě).
- Trhy či bazary naší MŠ (prodej použitého dětského oblečení apod. Proběhly třikrát ročně a výtěžek byl určen na nákup sportovního vybavení pro letní provoz MŠ).
- Oblast technologické podpory (fotografování dětí a jiné záznamy z koncertů a událostí celého školního roku).
- Školní prodej (předměty s názvem a logem MŠ)
- Údržba zahrady (jedna z rodin projevila zájem o prodej vánočních stromků na zahradě této MŠ za nižší cenu i pro veřejnost. Tato rodina vlastní zahradnickou firmu, a proto postavila provizorní stánek se stromky v rohové části naší školní zahrady. Část finančního výtěžku poté tato rodina věnovala MŠ).
- Pomoc se školní knihovnou (rodiče přinášeli tituly multikulturních knih a mnohé z nich také věnovali naší třídě, dále upozorňovali na některé zajímavé vycházející publikace a pomáhali jejich zajištění).
- Školní výlety (dobrovolnická pomoc pedagogickému personálu při školních výletech, rodiče se podíleli na výběru exkurzí např. do rodinné pekárny v Praze 4. Pomoc s organizací výletů a návštěv zajímavých hostů).

Jedna z matek navrhovala jmenovat některé z „nejvěrnějších“ dobrovolnic za „rodiče třídy“ (tzv. Class Parents). Tento rodič třídy měl později k dispozici další kontakty matek a mohl osobně organizovat s třídní učitelkou mimoškolní výlety a tematické exkurze.

V měsících únor až březen tři matky navrhly společné oslavy narozenin dětí v sobotních odpolednech v budově MŠ. Smyslem bylo setkávání se mimo provozní hodiny MŠ a vyjádření tak sympatií a vděku za práci učitelů a vedení MŠ. Tato odpoledne byla organizována matkami a učitelé byli jejich hosty. Někteří rodiče se s učitelkami navštěvovali v průběhu roku i v soukromí a tento přátelský vztah nebyl nikdy z žádnou z těchto stran nijak zneužit.

„*Třídní rodič*“ v mé třídě byla nadšená matka na mateřské dovolené, která shromáždila během pololetí „zásobník“ suvenýrů a předmětů, typických pro konkrétní země původu a kultury dětí ve třídě.

Tato krabice sloužila jako ukázka a názorná pomůcka při rozhovorech, činnostech a seznamování se s ostatními kulturami jiných zemí, nežli pouze české.

Těchto předmětů a pomůcek jsme využívali ve třídě téměř denně. Knihy sloužily k vyprávění příběhů, ilustrace během výtvarných aktivit, rytmické nástroje, CD s hudebními doprovody k melodizaci říkadel a anglických písní při hudebních činnostech.

10 Shrnutí informací získaných z dotazování rodičů ohledně rodinných rituálů a kulturních odlišností

Osobně jsem hovořila se třiceti rodiči 4 - 6 let starých dětí naší MŠ. S dvaceti rodiči z mé třídy a s deseti rodiči ze třídy sousední, ve které učím hru na flétnu a vedu hudebně pohybové aktivity. Všichni rodiče byli ochotni vést rozhovor a poskytli úplné odpovědi na mé připravené otázky ohledně rodinných rituálů v jejich rodinách.

Obsah mého dotazování v Příloze č. 2 sloužilo bližšímu poznání struktury rodin a jejich fungování z hlediska kulturních odlišností a případných rituálů, které dodržují.

U čtyř rodičů z dvou odlišných rodin, konkrétně matek, jsem zaznamenala výrazné potěšení, že projevují zájem o bližší poznání jejich rodinného života. Tyto čtyři rodiny (německé, japonské, americké a francouzské národnosti) se poté staly velice interaktivními partnery naší třídy a často nám nabízeli nejrůznější pomůcky a materiály k výtvarným a dramatickým projektům, náměty k tematickým výletům a exkurzím. Tyto matky pokaždé přinesly a samy připravily, tradiční pokrmy jejich země k oslavám narozenin i jiným událostem a staly se jedněmi z hlavních organizátorek rodičovského spolku. Později přišli i s návrhem, zda bych já osobně nepřemýšlela o partnerství se zahraniční MŠ např. v Německu, vedoucím k obohacení a inspirace z vydařených třídních projektů a multikulturních činností.

Otázka č. 1 (Dodržuje vaše rodina nějaké rituály, které?). Téměř všichni dotazovaní rodiče uvedly příklady rodinných rituálů, ačkoli ne všichni je považovali doslova za rituály. Jednalo se nejčastěji o společné rodinné oslavy a svátky a dále ritualizované činnosti sloužící ke zklidnění a motivaci dětí (rodinná večeře s oběma rodiči, odpolední sportovní aktivity s jedním z rodičů, čtení před spaním, snídane a poslech ranního rádia nebo hudby, návštěvy prarodičů a rodinných přátel s dětmi každé sobotní odpoledne, návštěvy kostela apod.). Otázka č. 2 (Jak vypadá běžný den vaší rodiny s rodinnými rituály?). Rituály a ritualizované činnosti si byli v odpovědích celkem podobné. Myslím si, že to vysvětluje velice podobná sociální skupina rodin této MŠ.

Otázka č. 3 (Fungují vám v rodině kromě rituálů a tradic také pravidla a řád?). Ohledně pravidel a řádu se odpovědi už lišily více. Pouze pět z dotazovaných uvedlo pravidla spojená s konkrétním projevem chování dítěte (např. nikdy nezvyšovat hlas jeden na

druhého a pokud není doma někdo spokojen, musí příčinu říci nahlas nikoli jen ve vzteku utéct či odejít, omluvit se jeden druhému, pokud se stane nedorozumění, nehledě na věk, i dospělí často chybují a nechtějí přiznat vinu). Pět rodin doma přísně dodržovalo pravidla bio stravování a tři z těchto rodin dětem nenabízeli žádná sladká kupovaná jídla a pokrmy. Ostatní rodiče uváděli dodržování obecných pravidel doma ohledně bezpečnosti a slušného chování, být na sebe milý a přátelští, blízkým osobám a kamarádům se snažit pomáhat a respektovat rodiče a učitele v MŠ.

10.1 Shrnutí informací získaných z dotazování rozhovoru s rodiči ohledně vzájemné spolupráce MŠ a rodin

Z celkového počtu 30 oslovených respondentů jsem osobně hovořila s 15 rodiči. Byli to ti rodiče, kteří se opozdili s odevzdáním dotazníku, nebo mi chtěli osobně sdělit či objasnit některou z jejich odpovědí. Návratnost dotazníků byla však 100%. V dotaznících jsem mohla často určit, zda se jednalo o rodiče nejmladších dětí či těch, kteří navštěvují naši MŠ prvním rokem. Většinou navrhovali akce, které se konaly loňský školní rok a letos se obměnily např. z důvodu nevhodného počasí apod.

Celkově byli rodiče velmi spokojeni. V otázce č. 1 (Které náměty pro společné aktivity jste během roku postrádali a tímto je navrhuje na příští školní rok?) dotazovaní rodiče tříletých dětí nejčastěji postrádali tří denní až týdenní pobyt mimo Prahu s doplatkem (uvedlo pět rodičů). Rodiče ostatních tříd byli z velké části spokojeni bez výhrad. Jen třikrát se z celkového počtu dotazovaných objevil návrh na více zajímavých hostů (policisté, hasiči, sokolníci, psovodi), ale vždy se jednalo o rodiče, kteří navštěvují tuto mateřskou školu prvním rokem.

Otázka č. 2 (V čem vidíte přínos našich měsíčních rodičovských setkávání?) byla opět zodpovídana velice kladně. Rodiče si chválí možnost setkávání a možnost podílení se na všech akcích školy, na které jsou rodiče zváni během společných setkávání a poté osobně při každodenním kontaktu s učiteli. Nejčastěji se objevovali odpovědi ohledně dokonalé informovanosti činností školy, pokroků dětí, podpory a vstřícnost projednat veškeré nejasnosti či individuální obtíže u dětí konkrétně, a to i v rodinných záležitostech.

Rodiče se shodují v názoru, že rodičovská setkávání se přímou měrou podílejí na hlubších vztazích mezi učiteli a rodiči této školy.

Žádné dosavadní akce školy v otázce č. 3 (Které z našich každoročních akcí školy bychom měli podle vás vynechat?) nechtěl nikdo z rodičů vynechat.

Téměř padesát na padesát procent byla zodpovězena otázka č. 4 (Jak hodnotíte naši spolupráci?) mezi vybranými odpověďmi: *vynikající, bez námitek* a *dobrá spolupráce*.

Odpovědi v otázce č. 5 (Uveďte prosím, které ze způsobů naší komunikace s Vámi radíte vy osobně mezi nejvíce vyhovující?) byly rozsáhlé. Rodiče popisovali všechny formy spolupráce, které škola rodinám nabízí a komentovali je velice lichotivě. Především četnost a rozmanitost forem byla důvodem spokojenosti rodičů. Téměř tři čtvrtiny odpovědí označovali rodičovská setkávání za přínosné a oblíbené ze zcela identických důvodů např. „Mohu se tak snadněji začlenit do kolektivu rodičů a získat nové známé a poznat blíže rodiče kamarádů mých dětí.“

„Sdružení rodičů a jeho setkávání pomáhá mě i mé dceři navázat nové vztahy s lidmi v ČR, kteří mají se mnou, jako rodičem, mnoho společného.“

„Rodičovské setkávání mi vyhovuje nejvíce, poněvadž mohu cokoli řešit a debatovat o tom nejen s učitelkou, ale i jinými matkami. Často se i inspiroji.“

11 Zkušenosti z výskytu multikulturních tendencí ve vybraných předškolních třídách ve Velké Británii

Během své roční pedagogické stáže (v roce 2009/2010) v nezávislé denní a internátní škole ve Velké Británii v hrabství Hampshire, jsem měla obrovskou možnost získat nesmírně obohacující zkušenosti z tradiční anglické školy se stoletou tradicí. Jedná se o soukromou katolickou školu pro děti a studenty ve věku od 2 do 18 let.

Zaměřila jsem se na oblast poznání a hlubšího porozumění školního kurikula, vycházejícího z Anglického národního kurikula (National Curriculum of England), stejně jako osobní poznání anglického způsobu života. Pracovala jsem jako asistentka anglické učitelky ve třídách 4 – 7 let starých dětí a poznala jsem tak styly vedení a organizace výchovně vzdělávacích činností tří anglických učitelek. Předškolní třídy (jak jsou nazývané v ČR) jsou ve Velké Británii označovány jako přípravné oddělení (Pre-preparatory Department). Avšak organizačně jsou zahrnuty k prvnímu stupni základní školy (Junior / Lower School) neboť povinná školní docházka je ve Velké Británii zahájena u dětí dosažených hranice pátého roku.

Své cílené pozorování jsem z hlediska této diplomové práce soustředila na spolupráci školy s rodiči, aktivity školní komunity a multikulturní tendence vyskytující se v náplni a realizaci školního kurikula. Hloubka naplňování multikulturních tendencí třídního kurikula závisí v těchto předškolních třídách, v přímé úměře na zastoupení odlišných národností ve skupině dětí. Každá třída vlastnila autentické atributy téže původní země dítěte či jeho rodičů, které bohatě využívala. Potvrzuje se názor, že je výhodné touto cestou poznat kulturu, tradice, poznatky a zajímavosti odlišných zemí. Z mého pozorování je zřejmé, že tímto směrem také vedou učitelé počáteční integraci dítěte v nové třídě a taktéž možnosti bližší komunikace s rodiči, vedené ke kvalitní a otevřené spolupráci. Ve Velké Británii je běžné, tradičně chápané, členství nejružnějšího spolku či více komunit. Jsou chápány jako vzájemná soudržnost, rozvíjené společenství lidí usilující o společný záměr (školní, sportovní, hudební, charitativní, náboženské aj. komunity).

Ve svém závěrečném hodnocení samozřejmě neopomím velikost školy a její stoletou tradici, což se viditelně odráží na perfektní organizaci školy.

V našich podmínkách by neměla takováto škola konkurenci, což ovšem není podstatou mého přiblížení školy v cizí zemi, ale důvod inspirace a obrovské pedagogické motivace.

Porovnáním vlastního navrženého třídního kurikula jsem dospěla jednoznačně k názoru, že implementací multikulturních programů v MŠ a především jejich konkrétních činností, přispíváme k obohacování všech dětí navzájem. Nejen k rozvoji jejich tolerance k odlišnostem, vzájemného pochopení sebe sama a druhých, motivace k zájmu o lidi kolem sebe, ale především podporujeme aktuální postoj vedoucí k životním poznatkům vycházejících z jejich samostatné volby konkrétního směru budoucího života dětí spolu s rodiči jako partnery.

Dostávám se tak k podstatnému zjištění, že školy s kvalitní a obohacující interakcí s rodinami, jsou především ty, při kterých funguje podpůrná školní komunita s pozitivními vztahy jejich členů (učitelů, dětí, rodičů). Takovéto školy si jsou vědomy jakési počáteční investice. Podpory a rozmanité organizace činností přímo oslovující rodiče s dětmi v rámci školy i mimo ni. Například ve Velké Británii jde o školy s více než staletou historií (především jde o Independent Schools) jedná se o společné zvyky a tradice komunit, které jsou nedílnou součástí škol.

Inspirace, která se tak nabízí pro české školy, a to nejen pro mateřské, je vytvářet tradice týkající se podpory vzniku a fungování školních komunit. Vzájemné interakce jejich členů přispívající k harmonickému rozvoji osobnosti dítěte. Dále, že tvárnost, vlastní činnosti s prožitky dětí, zkoušení a experimentování, dostatečná komunikace s učiteli, spolupráce a hodnocení, individuální vyjadřování svých myšlenek a nápadů, svého zájmu a představ toto vše jsou klíčové faktory, které by mohly posunout vpřed většinu českých MŠ u nás. Tím je především zkvalitnění, posílení a obohacení kvality sociálních vztahů v majoritní kultuře i napříč dalšími kulturami, které se v ČR nacházejí.

11.1 Analýza školního programu předškolních tříd ve Velké Británii z hlediska oblastí výskytu multikulturních tendencí

Z Anglického národního kurikula, které zahrnuje i věkovou skupinu dětí 5-7 let starých, tedy předškolních tříd (National Curriculum of England, Key Stage 1), vychází školní kurikulum. Ve školním kurikulu vybrané školy, jsou výchovně vzdělávací činnosti ve třídě zaměřeny na následující oblasti, (ve Velké Británii jde o výukové předměty), ve kterých se vyskytují prvky multikulturní výchovy.

- Citizenship (Občanství) – např. rozvoj dobrých vztahů a respektování rozdílností mezi lidmi.
- Geography (Zeměpis) – např. zaměřuje se na podávání informací, zkoumání a podporu dotazování se dětí v oblastech odlišností mezi lidmi, místy a životního prostředí.
- History (Dějepis/ Dějiny) – zaměřuje se na místa, osobnosti a události zaznamenané v časové posloupnosti. Dále příběhy, legendy, obrazy a fotografie z minulosti, historické budovy, návštěvy muzeí a galerií, prohlížení webových stránek na internetu týkajících se témat. Svátky, události a tradice Velké Británie.
- Modern Foreign Languages (Cizí jazyky) – první slova, fráze, písně a hry v cizím jazyce. Seznamování se s kulturními odlišnostmi konkrétní země, nejčastěji Francie, Španělska a Německa.
- Personal, social and health education (Vzdělávání v oblasti osobnostní, sociální a zdravotní) – popis a příklady rozdílností mezi lidmi a jejich respektování. Témata např. co mají lidé na světě společného a čím se vzájemně liší. Každý jedinec je část větší společnosti. Co je to komunita, do jaké komunity patřím a jak ji sám/a rozvíjím.
- English (Mateřský jazyk) – země, ve kterých se tímto jazykem hovoří, země jiné a jejich jazyky. Příklady z literárních ukázek.

12 Shrnutí výsledků a diskuse

V závěrečném shrnutí ve vztahu k výzkumným otázkám, bych hodnotila interakci rodičů s MŠ jako překvapivě pozitivní a aktivní. Spolupráce probíhala s 90% zastoupených rodičů ve sledované třídě tím, že se během celého roku podíleli na multikulturních aktivitách ve třídě a sami přispívali k obohacování multikulturního povědomí u všech dětí.

Na výzkumnou otázku č. 1 (Podaří se získat rodiče pro obohacení třídního vzdělávacího programu s multikulturním zaměřením, za přispění a přiblížení jejich vlastních kulturních zvyků?) týkající se snahy získání rodičů pro přispění a přiblížení vlastních kulturních zvyků, bych odpověděla, že rodiče se skutečně zapojili a interaktivně spolupracovali se sledovanou třídou a mnou jako učitelkou. Mé třídní kurikulum s multikulturním zaměřením jsem rodičům představila již na začátku školního roku a tím je krátce seznámila s jeho hlavními cíly a obsahem. Poněvadž jsem již od prvních měsíců dbala o pozitivně vyvíjející se vztahy mezi dětmi a rodinami jako partnery, rodiče neměli zábrany denně kontaktovat učitele. Rodičům jsem naznačila, že jsou vždy vítáni přispět a zapojit se do třídních činností během celého roku. Přijímala jsem a oceňovala zájem rodičů a jejich snahu obohatit naše aktivity o autentické ukázky a besedy týkající se aktuálního tématu či oslav ve třídě. Vyzývala jsem i rodiny během svého plánování činností ve třídě, zda mají zájem doplnit průběh o své zkušenosti a poznatky z cizích zemí. Rodiny oceňovali „pružný“ způsob komunikace, kterou jsme jako učitelé nabízeli. Poněvadž se již v prvním čtvrtletí cítila většina rodičů jako členové školní komunity, začali se sami zajímat o možnosti přispívání také v rodičovském spolku. Tím ho také kvalitativně měnit a rozvíjet o další nové činnosti.

Výzkumná otázka č. 2 (Co bude převažovat v jejich nabídce spolupráce a čeho se bude týkat jejich iniciativa nejvíce ?) se týká náplně případné nabídky rodičů. Rodiče nabízeli multikulturní činnosti v mnoha oblastech. Poněvadž se ve větší míře angažovali spíše ženy, často matky na rodičovské dovolené, nabídka se týkala příprav pokrmů a tradičních receptů z cizích zemí. Dále čtení a dramatizace pohádek a příběhů seznamující posluchače s konkrétní kulturou a jejími zvyky (např. „Multikulturní čtení ve třídě“). Dále rodiče nabízeli tematické besedy, při kterých nás ve třídě navštívili a zůstali často na celé

dopoledne (např. ukázky a povídání o typech staveb a obydlí, ve kterých lidé žijí ve světě; hračky z celého světa a hračky rodičů jejich dětství; tradiční kostýmy a styly oblékání lidí; zaměstnání dospělých; netradiční hudební nástroje a některé ukázky; tradiční pokrmy jednotlivých zemí; oslavy svátků a událostí rodin dětí v MŠ, výtvarné techniky a tradiční vzory některých zemí apod.).

Podle mého názoru a také většiny oslovených rodičů, se program setkal s velkým zájmem po dobu celého trvání školního roku, ba dokonce zájem narůstal v jeho průběhu. Rodiny se navzájem inspirovali a obohacovali tak nejen prostředí mateřské školy, především program ve třídě, ale i vztahy rodičů a dětí mezi sebou navzájem.

Otázka č. 3. Které činnosti budou pro děti nejvíce zajímavé, kulturní nabídky zemí evropských nebo zemí více odlišných? Děti nejvíce věnovali svou pozornost činnostem, při kterých samy něco vytvářeli a zkoušeli aktivně něco nového, s čím se doposud nesetkaly apod. (např. nové hry, dramatizace v kostýmech, tanec s doprovodem rytmických melodií, hry a manipulace s novými hrami a hračkami atd.). Děti si oblíbily besedy s rodiči a jinými hosty ve třídě, v takové situaci reagovaly děti nejaktivněji. Naučily se také velice pěkným způsobem klást své dotazy v průběhu návštěv hostů.

Otázka č. 4. Jak se budou vyvíjet vztahy mezi dětmi různých národností ? Vztahy dětí navzájem se celkově vyvíjeli velice kladně a taktéž vztahy mezi dětmi a rodiči. Děti různých národností se spolu přátelili naprosto přirozeně jakékoli rozdíly či odlišnosti tolerovali aniž by si nějak uvědomovali, že jsou k tomu cíleně vedeni svými rodiči a učiteli. Tolerovat jeden druhého je přirozeným pravidlem v jejich třídě a nezáleží na odlišnostech člověka, poněvadž podle mého názoru již chápou, že každý člověk je odlišný. Rodiče dětí ve třídě se v průběhu roka přátelili natolik, že se velká většina z nich stýkala a navštěvovala i mimo MŠ, rodiče spolu trávili čas o víkendech apod. K podpoře pozitivních vztahů dětí a rodin napomohl podle mého názoru také vznik rodičovského spolku a upevnění školní komunity.

Otázka č. 5. Je v předškolních třídách ve Velké Británii zahrnuta i multikulturní výchova? Konkrétně multikulturní výchova jako taková, se v třídním programu nevyskytuje, je totiž zahrnuta ve většině prováděných činnostech a aktivitách dětí. Je součástí naplně většiny třídních témat a pokaždé vychází z konkrétního složení dětí ve třídě nebo z aktuálního tématu. Rodiče v rámci komunity se snažili podílet na třídních tématech, pokud uvážili, že je téma oslovuje a mohou jej sami obohatit.

Došla jsem dále ke zjištění, že rodiče dětí v soukromých mezinárodních MŠ v Praze přistupují k organizaci ve třídách MŠ s mnohými očekáváními. Tedy samostatně nabízejí multikulturní podněty a hodnotí multikulturní prostředí školy jiným způsobem, nežli průměrní čeští rodiče. Z toho plyne, že v soukromých MŠ se někteří rodiče vyznačují silnější interakcí, kterou jakožto spousta bilingvních rodin školu zároveň viditelně obohacují. Velice záleží na zaměření školy, délce její existence, tradicích a filozofii.

Diskuse:

Není možné očekávat, že by mateřské školy disponovali shodným množstvím multikulturních podnětů a pochopením podstaty multikulturní výchovy, pokud se učitelský sbor nebude dobrovolně a samostatně zajímat o tuto problematiku, obzvlášť pokud se ve skupině dětí ve třídách nebudou vyskytovat i jiné národnosti a kultury nežli nejčastější minoritní skupiny naší republiky. Je zřejmě pochopitelné, že třídy běžných českých MŠ nemají potřebu a důvod plné integrace multikulturní výchovy, poněvadž minoritní rodiny vnímá majorita jako osoby, které se snaží o začlenění a podřízení se naší společnosti. Situace v mezinárodních MŠ je odlišná, rodiny většinou cestují za prací a pokud se usadí v naší zemi, nejedná se o začleňování se do nové společnosti.

Všechny rodiny ve sledované třídě, pocházející z odlišných zemí, své tradice a mentalitu uchovávají a předávají svým potomkům i v zemi hostitelské. Velice jim záleží na podnětném prostředí při výchově jejich dětí, a proto sami usilují o podporu školních komunit, přátelské kruhy rodičů navštěvovaných škol apod. Necháávají se obohacovat novými poznatky o ČR ve které právě žijí, a zároveň seznamují ostatní rodiny v MŠ s kulturními odlišnostmi a tradicemi země jejich původu.

Rodiny z rozvinutých zemí světa nemají v naší zemi většinou zapotřebí se asimilovat nebo se zde trvale usazovat. To je důležitým faktorem oproti uprchlickým rodinám zemí z východních bloků Evropy a Asie. Rodiny ze sociálně a historicky vyvinutých zemí jsou skutečně pro mezinárodní školy přínosem, jsou našim učitelům rovnocennými partnery, kteří se nebojí vystupovat ve školách sami za sebe. Tito rodiče jsou ochotni vnášet a obohacovat výchovně vzdělávací činnosti v MŠ, zároveň je těší dovídat se veškeré poznatky o naší zemi, které nejsou pouze povrchními denními fakty. Chci říci, že

prostředí a klima těchto škol je ideálním, reflexí z pozorování, mého osobního dotazování v mezinárodních MŠ, také automatickým jevem existence a hlubšího zaměření multikulturní výchovy a jejích dlouhodobých tendencí ve výchově dětí. Závěrečné vyhodnocení cílů praktické části této práce tedy ověření funkčnosti vlastního třídního kurikula s multikulturním zaměřením potvrzuje, že realizace v interakci s rodiči je úspěšnější, smysluplnější a hodnotnější pro všechny zúčastněné.

Třídní programy ve vybraných soukromých mezinárodních školách v Praze, které jsem navštěvovala realizují multikulturní výchovu. Myslím si, že v těchto školách mezinárodního charakteru je velice rozšířené nacházet společné podněty a vzájemně se obohacovat. Pro rodiče je podstatné cítit se příjemně v prostředí školy svých dětí, a proto svými aktivitami přispívat a zkvalitňovat prostředí, ve kterém děti vyrůstají a dospělí denně vystupují.

13 Závěr

V závěru svého ověření třídního vzdělávacího programu s multikulturním zaměřením jsem došla k následujícím zjištěním. Právě časté a přínosné zastoupení rodičů na poli dobrovolné asistence ve spolupráci s MŠ, úzce korespondovalo s úspěšným navázáním kontaktů na počátku školní docházky dětí. Dále rozvoj vzájemných sympatií, které pramenily z představení si dlouhodobých a jasných cílů učitelek ohledně rozvoje a obohacení dětí v rámci naší třídy. Z nespočetných rozhovorů a přání rodičů ohledně potřeb dětí, jsme se skutečně s mou třídní kolegyní staly partnery většiny rodičů. Citlivě a na úrovni jsme se individuálně radili o výchově a vzdělávání všech dětí, což se odrazilo při mém závěrečném dotazování rodičů. Při následném rozhovoru se potvrdila jako jedna z vizí, že většina rodičů je vděčna za prvotní impuls ze strany MŠ, která dala rodičům najevo zájem o společnou a dlouhodobou spolupráci s vizemi do budoucna ve prospěch dětí. Více než polovina dotazovaných rodičů prohlásila, že otevřenost učitelů ohledně profesních záležitostí a vřelý přístup, zanechává v rodinách dětí pocit sounáležitosti a pospolitosti na úrovni kvalitní školní komunity.

Stanovený cíl č. 1 se týkal vytvoření vlastního třídního vzdělávacího programu s multikulturním zaměřením a ověření jeho přínosu. Zaznamenala jsem zájem všech dětí o nabízené aktivity a činnosti a především jejich zájem o nové či jakkoli odlišné zvyky a tradice ostatních rodin. Dětem se velice líbilo hrát si na něco, co bylo pro ně nové nebo zkoumat konkrétní ukázky, které jim nebyly poskytnuty pouze na obrázcích a fotografiích. Manipulovat s předměty, převlékat se do netradičních kostýmů, ochutnávat pokrmy, které připravovali spolu s učiteli a rodiči v MŠ. Zaznamenala jsem spokojenost nově přichozích dětí a rodin, které tak měli možnost osobně se představit a poznat kamarády svého dítěte, aniž by se cítili jako „cizinci“. Jednou z nejvíce efektivních aktivit bylo „Multikulturní čtení ve třídě“ každý měsíc a návštěva jednoho z rodičů. Rodiče své čtení podpořili svými vzpomínkami na dětství nebo historkami vztahující se ke knize či postavě konkrétní knihy. Někteří přinášeli obrázky, fotografie, loutky či předměty doplňující literární ukázkou apod. Další jiné návštěvy zajímavých hostů, při kterých si děti samy zkoušely nové výtvarné pomůcky, techniky, hračky nebo hry odlišných kultur. A v neposlední řadě činnosti „Děti pomáhají v kuchyni“, které byly dětmi i rodiči velice oblíbené.

Pozorování a vyhodnocení iniciativy rodičů z hlediska multikulturní interakce a jejich přirozených aktivit byl můj stanovený cíl č. 2. Rodiče jsem sice oslovila jako první, avšak šíři či oblast jejich iniciativy jsem ponechala částečně na nich samotných. Rodiče přistupovali ke společným aktivitám ve třídě velice aktivně, sami se často podíleli na organizaci některých multikulturních aktivit, kterými obohacovali náš třídní program. Postupně se zapojovali do celkového dění v MŠ a v rámci rodičovského spolku plánovali spolu s učiteli tematické činnosti, především oslavy a svátky, které velice pečlivě organizovali. Vedení a udržování rodičovského spolku byla jednou z největších iniciativ rodin. Dětem vznik spolku přinesl pocit sounáležitosti v prostředí, které důvěrně poznalo za asistence jejich rodičů, kamarádů a blízkých vztahů s učiteli a rodiči ostatních dětí.

3. cíl: Analýza přístupů multikulturních tendencí v předškolních třídách ve Velké Británii. Přístupy multikulturních tendencí byly pojaty velice široce zasahovaly do většiny prováděných činností nejen v rámci tříd, ale i celé školy. Byla to organizace nejrůznějších sbírek podporující děti po celém světě, financování jejich vzdělání a zdravotní péče. Partnerství s velkými nadacemi apod. Každá takováto činnost byla dětem pečlivě vysvětlována a učitelé se jim snažili tematicky přiblížit i aktuální situaci ve světě (např. pomoc lidem po letošním katastrofickém zemětřesení na Haity; průběh a smysl olympijských her a přiblížení podrobných informací o jednotlivých zastupujících státech; Světový pohár ve fotbale apod.). Společné oslavy a události probíhali za velké účasti rodin a přátel školy všech zastoupených zemí a kultur. Rodiče vznášeli náměty a žádosti a spolu se školou je úspěšně realizovali. V rámci školní komunity spolupracovali také s partnery a sponzory v okolí školy, kteří podporovaly nejrůznější školní projekty (výstavy, přírodovědná zkoumání, námětové exkurze, výměnné kulturní programy, partnerství jiných evropských škol apod.).

Z hlediska realizace vlastního třídního vzdělávacího programu s multikulturním zaměřením, bych pro budoucí praxi jistě souhlasila s podporou a rozvojem kladných vztahů s rodinami. Rozvíjením individuální potřeb dětí a obohacováním je skrze konkrétní prostředí třídy, ve kterém se denně nachází, za pomoci interakce s rodiči jako partnery.

V praktické části této diplomové práce, jsem u některých kapitol reflektovala a uvědomila si nové poznatky z konkrétních shrnutí. Dále z uváděných aktivit a podnětů z vlastního pohledu v průběhu a na konci školního roku.

Z hlediska vize do budoucna bych toto třídní kurikulum prohlásila za úspěšné, nesoucí aktuální myšlenku, kterou bych do budoucích let nejen ponechala, ale především ji aktivně rozvíjela. Přínos a funkčnost třídního kurikula multikulturního zaměření v interakci s rodiči je úzce závislý na složení dětí a původu jejich rodičů v konkrétní třídě.

Rodičovský spolek je nadále zastoupen velkým počtem rodičů. Jsou již navrženy a rozděleny role dobrovolníků pro každou třídu, kteří se budou i nadále podílet na přípravách oslav a událostí MŠ.

Realizací vlastního třídního kurikula jsem zjistila, že veškeré věcné podněty a iniciativa ze strany školy, jsou rodiči přijímány a využívány, pokud jsou učiteli přímo osloveni, tzv. „uvedení rodičů do děje“. Další podnětovou možností pro učitele je nechat se inspirovat rodiči a reagovat na podněty, které jsou vhodné k využití v jejich pedagogické práci.

SENAM POUŽITÉ LITERATURY:

- BABYRÁDOVÁ, H.: *Rituál, umění a výchova*. Brno. Vydavatelství Masarykovy univerzity. 2002, s. 31. ISBN 80-210-3029-1.
- BANKS, J.A., BANKS, C.A.M., (Eds.): *Handbook of reserch on Multicultural Education*. New York, Macmillan, 1995.
- CÍLKOVÁ, E., SCHÖNNEROVÁ, P.: *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha. Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.
- ČÁPOVÁ, Z., MARXTOVÁ, M.: *Děti z uprchlických rodin*. 1.Vyd. Praha, Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 20 ISBN 80-86991-76-8.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GILLNEROVÁ, I.: *Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení*. In: *Psychologie pro učitelky MŠ*, Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- HARDING-ESCH, E., RILEY, P.: *Bilingvní rodina*. Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HAYES, K., CREANGE, R.: *Classroom routines that really works for PreK and Kindergarten*. New York, Scholastic Professional Books 2001. ISBN 0-590-02928-2.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro učitele*. Praha. Grada 2001 s. 280. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HEYWOOD, A.: *Politologická ideologie*. Plzeň. Vydavatelství a nakl. Aleš Čeněk 2008, s. 122. ISBN 978-80-738-137-3.
- JARNÍKOVÁ, I.: *Školy mateřské, jejich význam, účel a organizace, jakož úřední předpisy*. Praha, nákladem vlastním, 1926.
- JŮVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9.
- KLAPILOVÁ, S.: *Otevřené otázky sociální pedagogiky*, Sborník z konference. Multikulturní výchova v období globalizace. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci. 1999 Hradec Králové.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha, Grada 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha. Grada 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Humanisticky orientovaná proměna učitelky v MŠ*. In: Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů. Praha, AVP 2002, s.74.
- KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LINHART, J.: *Slovník cizích slov*. 1.vyd. Litvínov: Dialog, 2003, s. 412 ISBN 80-85843-61-7.
- MARÁDOVÁ, E.: *Multikulturní porozumění*. Vzdělávací institut ochrany dětí, Praha 2006. ISBN 80-86991-82-2.
- MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Nakladatelství Slon. Praha 1997. ISBN 80-86429-19-9.
- MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál, Praha 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.: *Děti rodina a stres*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.(eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.(eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (druhé, rozšířené a přepracované vydání) Praha, Portál 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L.: *Interkulturní psychologie. Rozvoj Interkulturní sensitivity*. Praha, Karolinum 2007. ISBN 978-80-246-136-1.
- MOŽNÝ, I.: *Moderní rodina. Mýty a skutečnosti*. Nakladatelství Slon. Brno, Blok 1990. ISBN 80-7029-018-8.
- NOVÝ, I., SCHROLL-MACHL, S.: *Spolupráce přes hranice kultur*. Management Press, NT Publishing. Praha 2005. ISBN 80-7261-121-6.
- OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Technická univerzita, Liberec, 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha, Portál 2007. ISBN 078-80-7367-709-1.

- PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*, Praha, Grada Publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika* 3.přeprac. a aktual. Vyd. Praha, Portál 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova. Teorie praxe výzkum*. Praha, ISV 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova. Příručka nejen pro učitele*. Praha, Triton 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál 2009, s. 860. ISBN: 978-80-7367- 546-2.
- PRŮCHA, J.:WALTEROVÁ,E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M.: *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*. Pedagogika, Praha: PedF UK, 1996, 2s. 105-116. IISBN 0031-3815. 1996.
- RABUŠICOVÁ, M. a kol.: *Škola versus rodina*. Masarykova univerzita, Brno 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.
- SOBOTKOVÁ, I.: *Psychologie rodiny*. Praha, Portál 2007, s. 50 ISBN 978-80-7367-250-8.
- ŠIŠKOVÁ, T.(ed): *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.): *Menšiny a migranti v České republice*. Praha Portál 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠPITZ, J.: *Duševní zdraví a zdatnost rodiny*, Kontext, 4, 1988.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- WILLIAMS, M. (ed.): *Education Opposing Viewpoints*. Greenheaven Press, Inc. 2000 USA, San Diego, CA.
- ZÄHNE, V.: *Co by děti měly znát*. Dobřejovice, Rebo Productions CZ, 2005. ISBN 80-7234-420-X.

Internetové zdroje:

Edwards, M.C. (2000). Effective Parent - Teacher Communication. (dostupné z [www.parenting-ed.org/handouts/communicatingwith teacherHandout.pdf](http://www.parenting-ed.org/handouts/communicatingwith%20teacherHandout.pdf))

Kreider, H., Mayer, E. and Vaughn, P. (1999). Early Childhood Digest: Helping Parents Communicate Better with Schools.

(dostupné z www.ed.gov/offices/OERI/ECI/digests/99may.html)

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 Uvítací dopis pro rodiče

Příloha č. 2 Rozhovor s rodinnými zástupci

Příloha č. 3 Struktura otázek rozhovoru

Příloha č. 4 Rozhovor s rodiči

Příloha č. 5 Okruhy otázek volně vedeného rozhovoru

Příloha č. 6 Dotazník dobrovolnických činností rodičů

Uvítací dopis pro rodiče

Vítejte ve třídě...

Jako třídní učitelka jsem velice potěšena vás přivítat do naší mateřské školy. Pro váš co nejsnadnější příchod a nejvřelejší uvítání do naší třídy nabízím některé osvědčené rady a návrhy.

Co přinést s sebou?

Přineste prosím dítěti náhradní oblečení na teplé i chladnější počasí. Pro případ jakýchkoli nehod ve třídě či na toaletě. Ujistěte se, že každý kus oblečení je řádně označen jménem vašeho dítěte.

Každý den mají děti ve třídě možnost spát nebo jen klidně odpočívat, přineste mu proto prosím pyžamo či vhodné převlečení. Užitečné jsou např. i plyšové či jiné hračky na spaní a relaxaci dítěte.

Co nechat dítěti v ruce?

Osvědčilo se dítěti ponechat u sebe rodinnou fotografii. Může vás tak na ní vidět po celý den nebo si ji pro radost nalepit ve své skřínce v šatně apod. Tuto možnost si oblíbily především děti během svých prvních dnů školní docházky.

Předejte mi informaci o...

Některé děti mohou mít z počátku potíže s počáteční adaptací v nové skupině a z odloučení se od rodiče. Pro tento případ nás raději s předstihem informujte abychom mohli s ranním loučením pomoci co nejlépe. Je možné oznámit nám vaše telefonní číslo pro vaše zastižení. V případě vaší žádosti vás tak v počátcích můžeme kontaktovat jak se dítěti během dne daří.

Z důvodu bezpečnosti mne prosím informujte, které osoby budou vaše dítě ve škole vyzvedávat.

Velice se těším na setkání s vámi a vašimi dětmi. Důležité informace je možná si předávat každé ráno avšak tato doba není pokaždé tou nejideálnější k delšímu diskutování. Děti si vždy vyžádají svou pozornost, kterou si také zasluhují. Zprávu lze zanechat písemně na školní emailové adrese, zavolat na školní telefonní číslo nebo si se mnou domluvit individuálně setkání.

Těším se na vás na „Školním orientačním setkání“ jakožto první den školy. Toto setkání nebude delší než hodinu a máte možnost přivést i mladší sourozence vašich dětí o které se postaráme po celou dobu komunikace s učiteli.

S pozdravem třídní učitelka

V Praze dne

Rozhovor s rodinnými zástupci

Volně vedený rozhovor na téma *Rodinné rituály ve vaší rodině*,
sloužící k bližšímu poznání a pochopení rodinné situace a jejích priorit.
(prosím povšimněte si struktury otázek uvedených v následující příloze).

(příklad dvou dotazovaných matek)

Respondentka Brigitta: 35 let, vdaná, matka jedné dcery (5 let), úplná rodina, německá národnost (Praha)

1.

„Dodržujeme všechny běžné rituály a tradice související s těmi nejrozšířenějšími svátky (Vánoce, Silvestr, Velikonoce, narozeniny a svátky členů naší rodiny, slavíme Valentýn a Halloween, dodržujeme prožívání v kruhu rodinném i dny zimních i letních prázdnin). Znamená to, že je rodina pohromadě a cestujeme za prarodiči, mezi kterými rozdělujeme náš čas dovolené, většinou stejným podílem počtu dní. Narozeniny a Silvestr slavíme především s přáteli a jejich malými dětmi, snažíme se, aby naše dcera nebyla nikdy sama v okruhu samých dospělých. Dodržujeme také malé oslavy svátků mezinárodních, které slaví školka naší dcery, aby necítila nějakou separaci (je to v podobě např. slavnostnější večeře, malého výletu do přírody apod.). Doma máme samozřejmě své rodinné rituály, já s dcerou, manžel s dcerou, všichni společně i my dva s manželem. Jsou to krátké chvílky, které nás sblížují a projevujeme si naše city a blízkost. Např. si každý večer nebo ráno hrají s dcerou v jejím pokoji i na naší zahradě, nakupujeme, také malé dárečky které kupujeme dceři a obrázky a výrobky, které dostáváme my od ní. Procházky, dětské koncerty, návštěvy cukráren.“

2.

„Ráno vstáváme všichni společně, snídáme spolu, manžel vaří čaj a kávu. Já někdy sprchuji dceru, pokud se večer nechce koupat. Dcera už většinou ví, kdo ji ten den

vyzvedne ze školky. Jen jí někdy připomenu pokud půjde ten den dříve nebo máme nějakou aktivitu. Poté ji odvádím do školky. Manžel odjíždí z bytu poslední.

Já se někdy vracím domu, kde občas pracuji nebo jdu rovnou do kanceláře. Odpoledne dceru vyzvednu a máme nějaký program, to je různé.

Kolem šesté hodiny jsme doma a vaříme nebo si dcera hraje a v sedm hodin manžel přichází a večeříme spolu.

Po večeři posloucháme CD s dětskými příběhy, televizi, nebo si jeden z nás čte a druhý je s dcerou. Následuje koupání dcery a poté pohádka před spaním. Dcera si oblíbila dostávat do hrnku s víčkem minerálku před spaním, má ji na poličce, to pak doslova znamená dobrou noc a spát. Někdy najímáme blízkou osobu na hlídání, je to občasné tak jednou až dvakrát do měsíce na odpoledne či večer, kdy se s manželem jdeme bavit s přáteli (od šesti či sedmi hodin do jedenácti večer) poté se vracíme, dcera má stále stejný režim takže už dávno spí a ví, že se uvidíme ráno.“

3.

„Doma máme kromě daných pravidel a vymezených hranic pro dceru také vymezený prostor a čas, který dodržujeme už od jejího narození. Myslíme si, že se jediné tak může cítit v bezpečí a jistě. Každý den večer v osm hodin jí jeden z nás čte pohádku a poté jde rovnou spát. Žádné rozptylování, držení za ruku než usne či spaní v jedné posteli, ne. Pravidla a režim je i s jídlem, nechceme aby jedla příliš sladké ani levné čokolády. Po zdravém a hodnotném jídle ví, že může dostat ovocný „desert“ nebo malou sladkost. Pokud nesní jídlo nemůže ho nahradit sladkostmi. Naštěstí sama vyžaduje svůj běžný režim, který nám v rodině všem vyhovuje.“

Respondentka Lisa: 32 let, vdaná, matka dvou chlapců 4 a 1 rok, úplná rodina, americká národnost, (Praha)

1.

„Myslím, že máme spoustu rituálů. Ty společné-rodinné a i ty osobní já s mým manželem. Také rituály s celou naší rodinou. Scházíme se velmi často při každé příležitosti. Slavíme všechny velké české svátky. Tradice děti učí naši prarodiče, protože s mým manželem pocházíme každý odjinud, mluvíme doma také více

jazyky. Takže s manželem dítě učíme to, co je nám přirozené a můžeme mu to předat naprosto bez pochybností.

Často se sejdem s rodinou u nás doma nebo v restauraci, kterou někdo z členů naší rodiny vybere, vždy to musí být v rodinné atmosféře, aby děti vydržely co nejdéle. Naší prioritou je prostředí bezpečné pro děti s kvalitní a chutnou stravou.

Podle počasí uděláme výlet nebo piknik v přírodě. Rituály, které dodržujeme jsou především z hlediska našich dětí a pro ně.

Manžel děti učí, že se s každým blízkým přivítá polibkem na tváře a na konci setkání vždy poděkují a opět se políbí na rozloučenou.

Je nemyslitelné, abychom se při našich setkání at' už s rodinou či přáteli neoptali druhých jak se právě mají a co nového prožívají. Rituálem je u nás o víkendu vždy procházka s dětmi alespoň jednou za den, já nebo manžel berem děti dopoledne či po obědě a hrajeme si společně venku. Rituál je vždy příjemná hudba tiše hrající při každém společném jídle doma. Snažíme se ritualizovat celý denní režim našich dětí a pokud možno ho časově nenarušovat. Já jsem nyní začala opět pracovat na poloviční úvazek a manžel pracovně občas cestuje, takže se naše rodičovská situace téměř každý půl rok mění. Děti hlídá vždy jeden z mých rodičů a podporuje tak náš režim i rodinnou filozofii, kterou všichni zastáváme už od narození prvního syna. Se synem hodně diskutujeme a domlouváme se na různých věcech.“

2.

„Běžný den je u nás těžko popsatelný. Před měsícem jsem byla se synem doma a druhý chodí prvním rokem do mateřské školy-to jsme měli všichni rituály i běžný režim. Nyní pracuji a každý den je trochu jiný. Staršího syna většinou ráno vozím do školky a poté jedu do práce-nebo pracuji doma. O mladšího se nyní stará má matka, která odpoledne vyzvedá ze školky syna. Večer se vidíme všichni i s manželem, máme společně večeři a všímáme si hlavně dětí, vyprávíme si co jsme během dne prožili a plánujeme si aktivity konkrétního týdne. Po večeři si s dětmi hrajeme až nastane koupání a uspávání-jsme s dětmi dokud neusnou nejčastěji já. Pokud pracuji pozdě do večera děti po příchodu nebudím, pokud se v noci starší syn probudí s pláčem snažím se být s ním v pokoji. Stablnější jsou u nás víkendy to jsme jako rodina spolu od rána do večera někdy i s přáteli a jejich dětmi, starší syn má spoustu kamarádů a já udržuji kontakty mých kamarádek z doby těhotenství.

Často jsme podnikali společné aktivity ve skupině více matek malých dětí a trávily odpoledne společně.“

3.

„Máme několik pravidel. Nikdo by se neměl u nás rozčilovat, vždy musí konkrétně říci, co je za problém. Poprosit, poděkovat a hezky požádat o něco už je pro syna samozřejmostí. Syn lpí na detailech a když s něčím nesouhlasí, učíme ho to říci a nikoli hlasitě plakat a utíkat. Snažíme se dodržovat určité momenty v jeho režimu a rozumět si všichni navzájem.

Snažíme se dětem co nejvíce přizpůsobovat.

Máme pravidla i s manželem navzájem - jde především o komunikační pravidla, žádné starosti bychom si neměli nechávat jen pro sebe.

Doma si všichni důvěřujeme a snažíme se kompromisní a pozitivní přístup k životu předávat také našim dětem. Velkým pravidlem je u nás v rodině zdravý způsob života a stravování. Děti nejedí uměle produkované a barvené potraviny, sladké ani tučné výrobky (preferujeme přírodní produkty v bio kvalitě). Tento požadavek vznesl můj manžel ještě před narozením našich dětí, manžel pochází z Dominikánské republiky a jeho rodina je zvyklá si již leta pěstovat většinu surovin sama. Tento přístup zdravé výchovy podporují i prarodiče a mateřská škola našeho syna.“

Struktura otázek rozhovoru:

1. Dodržuje vaše rodina nějaké rituály, jaké?
2. Jak vypadá běžný den vaší rodiny s rodinnými rituály?
3. Fungují vám v rodině kromě rituálů a tradic také pravidla a řád?

Rozhovor s rodiči

Dotazování ohledně vzájemné spolupráce s následným rozhovorem nad dotazníky.

Drazí rodiče,

Na konci školního roku se naskytuje příležitost rekapitulace našeho školního roku 2008/2009.

Ráda bych tedy vyhodnotila vaše názory na interakci (vzájemného působení) v oblasti komunikace mateřské školy s rodiči. Proto vám také nabízím touto dotazníkovou formou další možnost vyjádřit se k organizační a také obsahové stránce naší mateřské školy.

Děkuji za spolupráci a vámi věnovaný čas, Bc. Barbora Andertová.

1. Které náměty pro společné aktivity jste během roku postrádal/a a tímto je navrhl/a na příští školní rok?
2. V čem vidíte přínos našich měsíčních rodičovských setkávání?
3. Které z našich každoročních akcí školy bychom měli podle vás vynechat?

4. Vyberte a podtrhněte, jak hodnotíte naši vzájemnou spolupráci:

vynikající, bez námitek

dobrá spolupráce

uspokojivá – mám několik výhrad

nedostačující

5. Uveďte prosím, který ze způsobů naší komunikace s Vámi řadíte vy osobně mezi oblíbené:

Okruhy otázek volně vedeného rozhovoru, pokládané učitelům během mých návštěv v pěti mezinárodních školách s předškolními třídami dětí, v Praze, na které jsem soustředila svou pozornost

(Zjišťovala jsem způsob/y, kterými vzniklo sdružení či spolek rodičů jejich školy. Dále mne zajímaly způsoby komunikace školy s rodiči).

1. Jakým způsobem komunikujete s rodiči?
2. Uveďte a popište nejčastější způsoby komunikace.
3. Jak vzniklo vaše rodičovské sdružení/ spolek?
4. Které aktivity pořádají rodiče vlastní iniciativou?
5. O čem se rodiče radí s učiteli vaší školy nejčastěji? Čeho se nejčastěji týkají dotazy rodičů v rámci jejich sdružení/ spolku?

Dotazník dobrovolnických činností rodičů

(zjišťování všech oblastí zájmu dobrovolnických aktivit naší MŠ)

Prosíme zaškrtněte a podepište se ke zvolené oblasti činností, ve které se chcete angažovat jako dobrovolník.

- **Roční fond** (celoroční účast, poskytování a nabídka finanční podpory školního programu).
- **Aukce a její organizace** (suvenýry z různých zemí, fondy a dobročinné akce z nichž výtěžek putuje na charitativní účely); setkání ohledně aukcí začne na podzim a bude pokračovat každý měsíc až do vyvrcholení samotné aukce. Zvolte si konkrétní způsob činnosti: reklama a její export, třídní zástupce rodičů, design a tisk, online aukce, katalog aukce, shromažďování dat a uzávěrek, apod.
- **Školní pikniky pro rodiny** (pomoc s organizací především přípravy a prostírání stolů během našeho školního mezinárodního pikniku, poslední pátek v září).
- **Trhy nebo bazary naší MŠ** (prodej použitého dětského oblečení a hraček, pouze dobré kvality, v čistém a upraveném stavu).
- **Oblast technologie** (pořizování fotografií a videí ze školních koncertů i jiných událostí).
- **„Public relations“** (zařizování a podpora učitelů v oblasti přípravy školní ročenky, školních novin, pozvánek pro rodiče, grafický design, publikace zpráv, aj).
- **Školní prodej** (osoba zodpovědná za celoroční prodej předmětů s názvem/logem naší MŠ; kalendáře, diáře, trička, CD).
- **Údržba zahrady** (pomoc s udržováním školní zahrady, plánování zvláštních akcí na zahradě).
- **Pomoc se školní knihovnou** (vést seznamu výpůjčních knih, sledování vycházejících titulů, vhodné k obohacení školní knihovny).

- **Školní výlety** (dobrovolnická pomoc pedagogickému personálu při školních výletech, pomoc s výběrem exkurzí, výletů, a návštěv zajímavých hostů).